

MASTEROPPGAVE

yrkespedagogikk

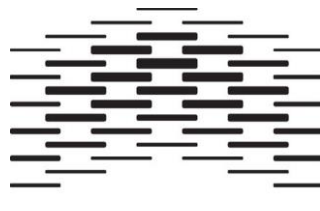
mai 2016

**Hvordan dokumentere kvinnelige innsattes opplæring
og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel
og forvaringsanstalt.**

Kari Malmberg

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Jeg vil benytte anledningen til å takke mine fantastiske kolleger ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt for et givende, utfordrende og morsomt samarbeid gjennom tre år.

Min veileder, Jan Stålhane, fortjener også en stor takk for hans tålmodighet og alltid konstruktive tilbakemeldinger.

Oslo, mai 2016

Kari Malmberg

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan en skal dokumentere kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt for å styrke de innsattes hverdag etter løslatelse. Slik det er i dag legger ikke Kriminalomsorgen systematisk til rette for å dokumentere arbeidspraksis og opplæring utført i arbeidsdriften. I dagens samfunn der dokumentasjon av oppnådde kvalifikasjoner og kompetanse er avgjørende for å få innpass i arbeidslivet er det derfor viktig at innsatte, som ofte ikke har fullført videregående opplæring, kan samle kvalifikasjoner på annet vis.

Dokumentasjonen på oppnådd kompetanse er utformet som et kursbevis i design og håndverksfag og kan benyttes som realkompetansevurdering og/eller arbeidsattest. Dokumentasjonen er forankret i kompetansemål fra læreplanen i Vg1 design og håndverk. Målet med dokumenteringen er å styrke innsattes mulighet for arbeid og/eller videre utdanning etter løslatelse.

Med bakgrunn som yrkesfaglærer i design og håndverksfag fikk jeg jobb som verksbetjent i arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt. Stillingen som verksbetjent innebærer å sysselsette de kvinnelig innsatte. Sysselsettingen består i alt fra daglig renhold, kjøkkentjeneste, vedlikehold og håndverksarbeid. Kvinnene i min studie arbeider i verkstedene i arbeidsdriften tilknyttet søm-, keramikk-, snekker-, og glassverksted. Det var i dette møtet jeg så behovet for å legge til rette for en systematisk dokumentering av arbeid og opplæring som de innsatte gjennomfører i arbeidsdriften.

Som metodetilnærming til prosjektet har jeg valgt å bruke aksjonsforskning. Prosjektet har vært gjennomført i tre faser med praktiske handlinger: 1. Involveringsfase med kolleger og Grønland voksenopplæringssenter, 2. Tilrettelegging av dokumentasjon for de innsatte og 3. Utarbeidelse av kursbevis. Prosjektet ble gjennomført i tidsrommet fra høsten 2013 til sen vinteren 2015.

Jeg har hatt en bred teoretisk tilnærming til problemstillingen. Sentrale styringsdokumenter som ligger til grunn for kriminalomsorgens straffegjennomføringsarbeid har vært viktig for å belyse hvilke føringer som ligger til grunn for opplæring og arbeid i arbeidsdriften, samt læreplanen for Vg1 design og håndverk. Kompetansemålene i læreplanen danner plattformen for utarbeidelsen av

dokumentasjon av innsattes opplæring og arbeidspraksis. Min teoretiske tilnærming har inkludert ulike perspektiver innen yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. Sentrale teoretikere i oppgaven har vært Kvale og Nilsen, Lave og Wenger, Donald Schön, Hiim og Hippe, Hiim samt Dreyfus og Dreyfus. Jeg har valgt å benytte disse på grunn av deres tanker og syn på yrkeskunnskap. Jeg har brukt kvalitative metoder som ustrukturerte samtaler, deltagende observasjon, egen logging samt intervjuer med innsatte og ansatte for å samle empiri.

Funn fra de kvalitative undersøkelsene viser at verksbetjentenes arbeid med å konvertere kompetansemål fra læreplanen i Vg1 design og håndverk om til sine egne tilpassete læringsmål bidro til å strukturere og systematisere de innsattes kompetanse i en dokumentasjon som kunne utstedes som et kursbevis. Funn viser også at de innsatte ser på dokumenteringen som en motiverende faktor for å gå på arbeid. Noen tror også at de kan få bruk for kursbeviset etter løslatelse.

Abstract

My thesis:

How to document the outcomes of female inmates learning and internship at Bredtveit detention and security prison.

This master-thesis deals with a project aiming at documenting the outcomes of female inmates' learning and work internships at Bredtveit detention and security prison.

Documenting peoples' qualifications and competences is crucial when it comes to getting access to the labour market, not least for inmates who often lack high-school diplomas and are vulnerable to the demands outside prison.

Documenting inmates' skills and competencies therefore aim at strengthening lives after release.

With my own background as vocational teacher in design and handwork, I got a position as a job-trainer in Bredtveit prison. My main task is to engage the inmates with a range of activities like cleaning, kitchen-work and handicraft. The women in this study all worked in the workshop where sewing, ceramics and glass workshops/classes took place. Through participating in this work, I recognized the lack of systematic documentation and decided to initiate this project.

In collecting data, I chose action research as a method. The project went through three stages of action: 1. Engaging colleges at the prison and Grønland Adult Education Centre. 2. Facilitating ways of documentation 3. Elaborating diplomas.

The project began autumn 2013 and ended late winter 2015.

Theoretically, I have used central policy-documents from the Norwegian Correctional Service in addition to curricula for the course "design and handcraft". These documents document central goals implemented in both the correctional services execution of sentences and the VG 1 curricula.

My theoretical approach has included various perspectives within vocational didactics and vocational knowledge. Central theories stem from the work of Kvale & Nilsen, Lave & Wenger, Donald Schön, Hiim and Hippe and Dreyfus & Dreyfus, I have chosen these because of their perspectives and thoughts on vocational knowledge. I have used qualitative unstructured conversations, participating observation, my own log and interviews with inmates and colleagues.

Main findings are that the employees succeeded in converting proficiency measures from curricula in Vg1 “design & handwork” to individual learning- measures and in this way contributed in structuring and systematizing the inmates competencies. The documentation resulted in- and was designed as diplomas, which the inmates reported as motivating for further work training and as valuable for life after prison. The diplomas further function as means of applying for higher education and/or as work certification. The documentation itself stems from benchmarks articulated in the curricula of the course “design and handwork”.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	10
1.1	Bakgrunn for valg av tema	10
1.2	Utdyping av tema	12
1.3	Tidligere forskning.....	14
1.4	Problemstilling	15
1.5	Utdyping og presisering av problemstilling	15
1.6	Formålet med oppgaven.....	16
1.7	Oppgavens oppbygging.....	16
2.0	Grovplan.....	18
2.1	Den didaktiske relasjonsmodell	18
2.2	Læreforutsetninger	19
2.3	Mål	20
2.4	Rammefaktorer.....	21
2.5	Innhold	22
2.6	Læreprosessen	23
2.7	Vurdering	24
2.7.1	Realkompetansevurdering.....	25
2.8	Praktisk gjennomføring av prosjektet	26
2.9	Oppsummering	27
3.0	Organisering av undervisning og opplæring i skole og arbeidsdrift	27
3.1	Undervisning i et historisk perspektiv frem til 1970.....	28
3.2	Skolen etter 1970 og frem til i dag	29
3.3	Kunnskapsløftet (KL 06).....	31
3.4	Læreplan i felles programfag i Vg1 Design og håndverk	31
3.5	Vurdering og dokumentering av kompetanse forankret i Kunnskapsløftet	32
3.6	Arbeidsdriften	33
3.7	Samarbeid skole - arbeidsdrift	35
3.8	Oppsummering	36
4.0	Yrkeskunnskap, mesterlære og situert læring	37
4.1	Perspektiver på læring og yrkeskunnskap	38
4.1.1	Yrkesdidaktikk	38
4.2	Mesterlære.....	39
4.3	Situert læring og praksisfellesskap ved Lave og Wenger.....	40

4.4 Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse	42
4.5 Schöns syn på læring.....	43
4.6 Oppsummering.....	45
5.0 Forskningsdesign og metode.....	45
5.1 Ulikt syn på vitenskap.....	45
5.1.1 Positivismen	46
5.1.2 Hermeneutikken	46
5.2 Aksjonsforskning	47
5.2.1 Samarbeid.....	49
5.3 Datainnsamling i prosjektet.....	49
5.3.1 Deltakende observasjon	50
5.3.2 Logg	50
5.4 Kvalitative intervjuer	51
5.4.1 Intervju med innsatte.....	52
5.4.2 Intervju med ansatte	53
5.5 Gyldighet og pålitelighet.....	55
5.6 Etiske hensyn	56
5.6.1 Informert samtykke	57
5.6.2 Konfidensialitet.....	57
5.6.3 Forske i eget felt.....	58
5.7 Oppsummering.....	58
6.0 Gjennomføring av prosjektet.....	59
6.1 Fase 1. Involveringsfasen med kollegaer	60
6.1.1 Bli kjent med kompetansemålene	61
6.1.2 Samarbeid.....	62
6.1.3 Oppsummering av første fase.....	64
6.2 Fase 2. Tilrettelegging av dokumentasjon for de innsatte.....	64
6.2.1 Utarbeidelse av timelister.....	65
6.2.2 Bevisstgjøring av arbeid og opplæring.....	67
6.2.3 Samarbeid.....	68
6.2.4 Oppsummering av andre fase.....	69
6.3 Fase 3. Utarbeidelse av kursbevis	69
6.3.1 Første utkast	70
6.3.2 Andre utkast	71

6.3.3 Innsattes tanker om betydningen av kursbeviset etter løslatelse.....	72
6.3.4 Ansattes tanker om hvordan dokumenteringen påvirker de innsattes.....	73
6.3.5 Samarbeid.....	73
6.3.6 Oppsummering av tredje fase.....	74
7.0 Drøfting.....	75
7.1 Implementering av kompetansemål fra Vg1 DH i arbeid og opplæring.....	76
7.1.1 Utarbeidelse av læringsmål sett i lys av lokale læreplaner	76
7.1.2 Læringsmål.....	78
7.2 Tilrettelegging av opplæring i verkstedene.....	80
7.2.1 Motivasjon for læring.....	80
7.2.2 Opplæring sett i lys av mesterlæretradisjon og situert læring	81
7.3 Utarbeidelse av kursbevis	84
7.3.1 Bruk av dokumentasjon etter løslatelse.....	85
7.4 Samarbeid skole – arbeidsdrift.....	86
7.5 Oppsummering.....	87
8.0 Avslutning	88
9.0 Etterord.....	89
Litteraturliste	91
Vedlegg	96
Figurliste	110

1.0 Innledning

Mange innsatte løslates uten dokumentasjon for gjennomført opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i norske fengsler. «Det finnes mange opplæringsarenaer hvor de innsatte i dag arbeider uten å få dokumentasjon som kan komme til nytte etter løslatelse» (Plan for opplæring innenfor kriminalomsorgen i Oslo 2013-2017:6). I en rapport fra 2012 oppgir innsatte tre svært viktige grunner hvorfor de mener det er viktig å utdanne seg mens de sitter inne. En grunn er å benytte tiden til noe fornuftig og nyttig. En annen grunn er for lettere å få seg arbeid etter endt soning. Den tredje grunnen de oppgir er for å tilegne seg faglig kunnskap (Manger et.al, 2013:13).

Denne masteroppgaven er et forskningsprosjekt som er gjennomført i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt. Prosjektet tar for seg dokumentering av kvinnelige innsattes arbeid og opplæring ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel som et ledd i å styrke innsattes mulighet for arbeid og utdanning etter endt soning. Jeg vil innledningsvis i oppgaven begrunne mitt valg av tema, hva som er gjort av tidligere forskning, problemstilling og formålet med oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er yrkesfaglærer i design og håndverksfag med bakgrunn som glasshåndverker. I hele min yrkeskarriere har mye av mitt arbeid handlet om formidling og opplæring i håndverksfag og mine erfaringer som lærer er mange og varierte. I 15 år drev jeg mitt eget glassblåserverksted der jeg tok i mot elever og praktikanter fra glasshåndverkerskoler i Sverige og jeg har hatt elever i programfaget prosjekt til fordypning fra den lokale yrkesfagskolen. Dette har vært elever med stor interesse, engasjement og motivasjon for å lære håndverket. Utfordringen min som lærer og mester har vært å formidle mest mulig kunnskap på best mulig måte slik at elevene skal bli dyktige og selvstendige håndverkere. Som faglærer i design og håndverksfag har jeg hatt elever med ulik motivasjon og interesse for utdanningsvalget sitt. Mange av elevene har vært usikre på valget og hva de skal utdanne seg til. Noen av grunnene til det, viste det seg i en undersøkelse jeg gjorde i en oppgave i masterstudiet i 2012, var at de hadde søkt et annet utdanningsløp som de ikke hadde kommet inn på eller at de opplevde at de hadde fått mangelfull rådgiving på ungdomsskolen om hva design og håndverksfag innebærer og hvilke yrker utdanningsprogrammet fører til (Malmberg, 2012:4). Utfordringen som faglærer besto først og fremst i å motivere elevene slik at de kom på

skolen hver dag og å legge til rette undervisningen slik at de fikk en så relevant og meningsfull opplæring fra dag en slik Kunnskapsløftets intensjoner er (Dahlback et.al, 2010:12). Det var viktig for elevene å fullføre Vg1 slik at de fikk med seg dokumentasjon på gjennomført og vurdert opplæring som gjorde det mulig for dem å søke seg videre til Vg2.

Høsten 2013 fikk jeg fast stilling som verksbetjent i Kriminalomsorgen ved Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt. Som verksbetjent har man ansvar for å sysselsette innsatte. Sysselsettingen består i alt fra renhold, kjøkkentjeneste, vedlikehold og håndverksarbeid på verkstedene. Med min bakgrunn som glasshåndverker ble jeg ansvarlig for verkstedet der innsatte lærer å lage bruks- og pyntegjenstander i glass. Jeg fikk også i oppgave å starte opp keramikkverkstedet som hadde ligget brakk i noen år. Produktene som lages i verkstedene selges i verkstedsutsalget Benny Butikk som Bredtveit fengsel driver sammen med Oslo Kretsfengsel i et lokale på Grønland i Oslo sentrum.

De aller fleste innsatte har aldri vært borti denne type håndverk før, mange har aldri jobbet med hendene. Min oppgave som verksbetjent var å lære de innsatte til å utføre jobben de ble satt til å gjøre. Fra min egen tid som glassblåserlærling og som faglærer i videregående vet jeg at det å oppleve mestring og motivasjon er den beste veien til læring, så derfor ble det å motivere de innsatte til å oppleve mestringsfølelse en viktig oppgave for meg som verksbetjent. I Prinsipp for opplæringen i Kunnskapsløftet står det at motiverte elever har lyst til å lære, holder ut lenger, er nysgjerrige og viser evner til å arbeide målrettet. Videre står det at «Meistringsopplevingar styrkjer evna til å halde ut i medgang og motgang» (Utdanningsdirektoratet, 2006:4). Arbeidsoppgavene og produktene som ble utført i glass- og keramikkverkstedene var det jeg som bestemte. En stor utfordring og en vesentlig forskjell fra videregående skole var at jeg ukentlig, og ofte også daglig, fikk nye innsatte i verkstedet. Samtidig så ble mange innsatte på varetekt løslatt da de akkurat hadde begynt å lære seg det grunnleggende innen material- og verktøysforståelse. Det var utfordrende, nærmest helt umulig, å finne en felles kontinuitet i opplæringen. Jeg oppdaget at jeg på tross av disse utfordringene kunne dra nytte av de som var i verkstedet over lengre tid. Ved å la dem lære opp de nyankomne oppdaget jeg at de «erfarne» innsatte og de nyankomne fikk en annen trygghet og opplevde en annen form for mestring enn hvis jeg alene sto for opplæringen. Dette var noe jeg ikke hadde erfart tidligere da praktikantene i mitt verksted og elevene i videregående begynner og avslutter en opplæringssituasjon på samme tid. Jean Lave

beskriver en lignende situasjon fra hennes tid i Monrovia der hun overvar skreddermesterens opplæring av lærlinger (Lave, 2003:112).

Som yrkesfaglærer i videregående skole og som ansvarlig for praktikanter i verkstedet er jeg vant til en grundig dokumentasjon av opplæringen og arbeidsoppgavene elevene og praktikantene er i gjennom og utfører i løpet av skoleåret og praktikantperioden. Det er viktig for deres videre utdanningsløp og mulighet for å skaffe seg arbeidsplass etter endt læretid. Da jeg begynte på Bredtveit tenkte jeg som en yrkesfaglærer. Jeg oppdaget at det ikke fantes en systematisk dokumentering av innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften.

Ved å legge til rette for en systematisk dokumentering av opplæring og arbeidspraksis vil jeg bidra til å utvikle ny kunnskap om dokumentering forankret i en yrkesfaglig forståelse. Jeg håper og ønsker at dette forskningsarbeidet vil bidra til å øke min kompetanse på dette feltet. I kraft av mine kunnskaper som yrkesfaglærer, ønsker jeg å bidra til at de innsatte får dokumentert og vurdert sine ferdigheter etter endt opplæring og arbeidspraksis i verkstedene ved arbeidsdriften. At de kan ta med seg et papir som de kan bruke når de blir løslatt for at de med mer dokumentert kunnskap kan klare seg bedre i hverdagen og øke sjansene til å skaffe seg jobb.

1.2 Utdyping av tema

Tema for min masteroppgave er dokumentasjon av innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel. Det er dokumentasjon av gjennomført opplæring og arbeidspraksis som er det sentrale og hvordan de innsatte tenker seg at de vil og kan bruke denne dokumentasjonen etter endt soning. Fram til nå har det ikke vært lagt til rette for en systematisk dokumentering av de innsattes virksomhet ved arbeidsdriften. Det har blitt sett på som den daglige sysselsettingen i fengselet og ikke som en del av et opplæringstilbud og dermed har det ikke vært stilt krav til dokumentering. Det er fylkeskommunen som har hovedansvaret for den videregående opplæring i fengselet (Opplæringsloven § 13-3). Når de innsatte har deltatt på kurs, opplæring eller annen virksomhet i regi av skolen har de fått kursbevis eller annen relevant dokumentasjon på deltakelse og fullført opplæring. En av intensjonene til gjennomføring av straff i kriminalomsorgen skal være rehabilitering og en vei tilbake til samfunnet (Straffegjennomføringsloven § 2). Da er det viktig at også

all den opplæring og arbeidspraksis i arbeidsdriften blir dokumentert slik at de innsatte kan bruke denne dokumentasjonen på lik linje som den de får fra skolen når de er løslatt. Utdanning, kompetanseutvikling og kvalifisering for yrkeslivet er viktige rehabiliterende innsatser for å tilrettelegge for integrering i samfunnet etter løslatelse hevdes det i rapporten Like sikkert som snø (Lien og Olsen, 2008:12). Innholdet i sysselsettingen skal tilføre ferdigheter og kunnskaper gjennom opplæring. Sysselsetting skal tuftes på at de innsatte skal ha en så normal arbeidsdag som vanlige borgere (Sund, 2009:8).

I følge den nasjonale strategiplanen for arbeidsdriften i fengselet er formålet todelt. Det ene er et mål om at alle innsatte skal tilbys daglig aktivisering og det andre målet er at arbeidsdriften skal gi innsatte nødvendige kvalifikasjoner slik at de kan delta i arbeidslivet etter endt soning.

Innsatte skal så langt det er mulig gis tilbud om aktivisering som kan gi dem kompetanse og kvalifikasjoner til å være i et ordinært arbeid på dagens arbeidsmarked. Arbeidsdriften skal søke å gi tilbud til innsatte som gir kompetanse og opplæring i samsvar med etterspørselen på arbeidsmarkedet (Strategi for utviklingen av kriminalomsorgens arbeidsdrift 2015-2018:2).

Et av delmålene handler om økt samordning og ressursutnyttelse av de ulike etatenes samlede innsats. Det vil med andre ord si at et av målene er økt samarbeid mellom skole og arbeidsdrift slik at ressursene samlet sett kan gi flere innsatte opplæring og aktivitetsmuligheter. Et annet delmål i strategiplanen for de neste tre årene er å videreutvikle og styrke samarbeidet med skolen. For å nå dette målet er et av tiltakene at [...] arbeidsdriften i fengsel skal samarbeide med skolen i fengsel for å dokumentere informasjon om innsatte til bruk i kompetansebevis og praksisattester fra skolen» (Strategi for utviklingen av kriminalomsorgens arbeidsdrift 2015-2018:5).

Hvordan skal denne dokumenteringen organiseres mellom skole og arbeidsdrift? Anniken Sund påpeker i sin rapport, Sporskifte- pedagogisk entreprenørskap i kriminalomsorgen (2009), en viktig utfordring når det gjelder samarbeid mellom skole og arbeidsdrift.

Skolen og fengslet utgjør ulike systemer, med ulike mål, aktiviteter, erfaringer, tradisjoner, rutiner og regler. Det igjen fører til forskjell i tankegang, oppfatninger, prioriteringer og reaksjoner. Det tradisjonelle virkemidlet for å oppnå skolens mål er opplæring, mens det overordnede målet for fengslet er å sørge for at straffereaksjonen blir gjennomført (Sund, 2009:19).

Utfordringen i mitt prosjekt blir samarbeidet mellom skole og arbeidsdrift. Som yrkesfaglærer og med erfaring fra undervisning fra videregående skole jeg vil kunne fungere som en brobygger mellom skolekultur og arbeidsdriftskultur. Det er kriminalomsorgens ansvar å legge til rette for at domfelte og varetektinnsatte kan gjøre seg nytte av opplæringstilbudene (Sund, 2009: 20). Da er det også viktig at opplæringen de innsatte får blir dokumentert. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.5.

1.3 Tidligere forskning

Det blir forsket mye på utdanning i fengselet men da er fokuset rettet mot skolen som opp læringsarena (Manger, Eikeland, Asbjørnsen, 2010, 2013, 2013, Sund, 2009). Få har rettet blikket mot arbeidsdriften og hva slags opplæring som drives der og i hvilken grad samarbeidet mellom skole og arbeidsdrift spiller inn for de innsattes opplæring og arbeidspraksis. Kriminalomsorgen skriver selv i 2008:

Det finnes ennå ingen systematisk forskning på arbeidsdriften i norske fengsler. Nordlandsforskning er i gang med et begrenset forskningsprosjekt rundt temaet. Det er behov for mer kunnskap på dette området. Det tilbudet som faktisk gis i norsk kriminalomsorg bør kartlegges bedre, og den kompetansegivende effekten dett arbeidet har for senere arbeid bør evalueres (Kriminalomsorgsmeldingen, 2008:62).

Fromreide- Nessler skriver i sin masteroppgave i kriminologi fra 2014 at [...] arbeidsdriften er en neglisjert side av kriminalomsorgen når det gjelder forskning» (Fromreide- Nessler, 2014:3). I en rapport fra Nordlandsforskning «Like sikkert som

snø» etterlyser forfatterne mer kunnskap om hvordan arbeidet oppfattes av innsatte, hvilket formål det har og i hvilken grad det oppleves som kvalifiserende (Lien og Olsen, 2008:4). I samme rapport hevdes det også at ut i fra deres feltarbeid kan det se ut som at [...] fengslets arbeidsdrift representerer et viktig potensial for å skape, legge til rette og gjennomføre yrkesrettet kvalifisering for de innsatte som selv ønsker det» (Ibid: 5). Fromreide- Nessler skriver videre i sin avhandling at det er flere årsaker til å se nærmere og grundigere på arbeidsdriften. Den mest åpenbare er at ettersom arbeidsdriften representerer den daglige aktiviteten til om lag 75 prosent av innsatte i norske fengsler bør den gi noe mer kunnskap til de innsatte tilpasset dagens arbeidsliv slik at de er bedre rustet til arbeidslivet når de kommer ut enn da de kom inn (Ibid:4). I 2008 ble det publisert en masteroppgave i sosiologi ved Universitetet i Oslo. Oppgaven er skrevet av Rolf Bjarke Anderson og tar for seg samarbeidsforholdet i Skien fengsel med spesielt fokus på samarbeidet skole og arbeidsdrift (Anderson, 2008). Arbeidsdriftens rapport; Fortidens levninger – fremtidens muligheter (2013) utarbeidet av Kriminalomsorgen i forbindelse med utarbeidelsen med en ny strategiplan har også vært nyttig i mitt arbeid.

Ut fra mine innledende tanker og forståelse for tema har jeg valgt å arbeide ut i fra følgende problemstilling:

1.4 Problemstilling

Hvordan dokumentere kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt.

1.5 Utdyping og presisering av problemstilling

Problemstillingen tar for seg kvinnelige innsatte ved Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt. Dokumentering av deres opplæring og arbeidspraksis er de sentrale temaene i oppgaven. Dette prosjektet tar for seg kvinner som sitter på avdelinger med høy sikkerhet. Kvinnene i min studie arbeider i verkstedene i arbeidsdriften tilknyttet søm-, keramikk-, snekker-, og glassverksted. Jeg har valgt informanter som enten sitter i varetekt eller med korte dommer. Dette fordi denne gruppen ofte faller utenom et opplæringstilbud i fengselet fordi de sitter i så kort tid at de ikke rekker å fullføre kurs i

regi av skolen eller NAV. Det er også denne gruppen som ofte må forsvare « sorte hull» når de søker jobb etter løslatelse.

1.6 Formålet med oppgaven

Formålet med prosjektet er å styrke de innsattes hverdag etter løslatelse. I dagens samfunn der dokumentasjon av oppnådde kvalifikasjoner og kompetanse er avgjørende for å få innpass i arbeidslivet er det derfor viktig at innsatte, som ofte ikke har fullført videregående opplæring, nettopp kan samle kvalifikasjoner på annet vis. Teorien viser at det er avgjørende at elever er i et læringsmiljø der de opplever å mestre mer og mer krevende oppgaver og få konkrete tilbakemeldinger om faglig fremgang. For mange innsatte, som er en særlig utsatt gruppe som har opplevd lite mestring, er det viktig at de får et bredere syn på egne sterke og svake sider enn det tradisjonelt er vanlig i skolen (Eikeland, 2013:47). Vurdering og dokumentasjon av opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften vil være et ledd i å hjelpe de innsatte med å identifisere områder der kompetansen de oppnår kan komme til sin rett innenfor det praktiske feltet. Det vil være viktig å styrke det de kan lære eller har forutsetninger for å lære og ikke gjenta det de har mislyktes i fra før. Eikeland påpeker at gode mestringsopplevelser svært ofte er knyttet til praktiske og estetiske oppgaver (Ibid).

1.7 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i dette kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunn for oppgaven og sett på de utfordringene som arbeidsdriften og skolen står ovenfor når det gjelder å dokumentere innsattes opplæring og arbeidspraksis. Jeg har også sett på hva sentrale styringsdokumenter sier om arbeidsdriftens og skolens rolle og ansvar når det gjelder arbeid, sysselsetting, undervisning og opplæring i fengsel. Jeg har beskrevet problemstillingen og gjort rede for formålet med oppgaven.

I kapittel 2 vil jeg beskrive grovplanen for prosjektet. Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen med dens seks kategorier (Hiim og Hippe, 1998) vil jeg belyse helheten i læringsarbeidet i utarbeidelse av dokumentasjon av innsattes opplæring og arbeidspraksis. Jeg vil ta for meg deltakernes læreforutsetninger, deres bakgrunn og utfordringer. Jeg vil kort gjenta målet med prosjektet. Deretter vil jeg i tredje kategori si noe om de fysiske rammefaktorene og hvordan arbeidsdagen til

deltakerne er organisert. Deretter vil jeg kort skisserer arbeidsmåter og innhold i dokumentasjonsarbeidet før jeg sier noe om hvordan læreprosessen har foregått. Til slutt i kapittelet vil jeg gjøre rede for hva vurdering vil si i dette prosjektet og da med fokus på realkompetansevurdering som dokumenteringen av opplæring og arbeidspraksis kan være et bidrag til. Helt til slutt vil jeg gjøre rede for den praktiske gjennomføringen av prosjektet.

I kapittel 3 vil jeg se på hvordan undervisning og arbeid i norske fengsler er organisert. Dette vil jeg forankre i sentrale styringsdokumenter. For å få tak i en større forståelse for hvordan undervisning og arbeid er organisert vil jeg først i kapitelet gjøre rede for fengselsundervisningen i et historisk perspektiv. Deretter vil jeg gjøre rede for skolens rolle etter 1970 da skolen ble løst fra fengselet og ble underlagt Utdanningsdirektoratet. Dette var et viktig veiskille for hvordan arbeidsdriften og skolen ble to ulike kulturer i fengselet. Jeg vil videre i kapittel tre gjøre rede for arbeidsdriftens rolle og ansvar i fengselet. Til slutt vil jeg ta for meg samarbeidsforholdet mellom skolen og arbeidsdriften.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for yrkeskunnskap, mesterlære og situert læring. Sentrale teoretikere på disse områdene er Hiim og Hippe, Kvale, Lave og Wenger og Wenger, Schön og Dreyfus og Dreyfus. Teorien vil danne grunnlaget for hvordan jeg og mine kollegaer legger til rette for undervisning og opplæring i verkstedene slik at vi blir bevisste våre handlinger. Dette vil videre legge føringer for hvordan vi skal dokumentere de innsattes arbeid og opplæring i arbeidsdriftens verksteder.

I Kapittel 5 vil jeg ta for meg min forskningstilnærming og mine valg av metoder for å finne svar på min problemstilling. Som forskningsstrategi med utgangspunkt i min problemstilling har jeg valgt aksjonsforskning. Jeg vil videre i kapittel fem gjøre rede for hva aksjonsforskning som metode innebærer for meg som forsker og hvilke datainnsamlinger jeg har foretatt for å finne svar på problemstillingen. Jeg vil til slutt i kapittelet gjøre rede for om prosjektet innehar troverdighet og gyldighet og jeg vil også se på de etiske hensynene som er viktige å ta når det forskes i fengsel.

I kapittel 6 handler om gjennomføringen av prosjektet. Jeg valgte å strukturere prosjektet i tre faser. I dette kapittelet vil jeg beskrive de tre fasene; 1. Involveringsfasen, 2. Tilretteleggingsfasen og 3. Utarbeidelsesfasen. Jeg vil gjøre rede for hva hovedmålet var og hvordan de ble gjennomført. Jeg vil ta for meg funn jeg fant i

egen loggføring, mine observasjoner, ustrukturerte samtaler og intervju med kollegaer og innsatte under hver fase. Under hvert kapittel har jeg valgt å ta med et eget punkt om samarbeid da det har vært et viktig team i forskningsarbeidet.

I kapittel 7 vil jeg drøfte mine funn. Jeg har valgt å drøfte mine funn med forankring i de tre gjennomføringsfasene i prosjektet. Jeg vil drøfte empiri opp mot sentrale styringsdokumenter og sentrale teorier på yrkesdidaktikk.

I kapittel 8 vil jeg avslutningsvis stille spørsmålstegn ved i hvilken grad de innsatte var nok deltakende i utviklingen av premissene for dokumentasjonen og i hvilken grad vi har nådd målet om å styrke de innsattes hverdag etter løslatelse.

I kapittel 9 sier jeg noe om mine tanker jeg har gjort meg i ettertid av gjennomføringen av prosjektet.

2.0 Grovplan

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for min grovplan for dette prosjektet hvis hensikt er å utvikle en mal for dokumentering av de kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel. Dokumentasjonen kan bidra til å styrke deres vei tilbake til samfunnet. For å strukturere arbeidet med vurderings- og dokumenteringsarbeidet har jeg valgt å organisere grovplanene etter den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001). Prosjektets varighet varte fra høsten 2013 til våren 2015.

2.1 Den didaktiske relasjonsmodell

Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy for planlegging og vurdering av læringsarbeid (Nilsen og Sund, 2008:33). Det finnes ulike didaktiske modeller. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i modellen til Hiim og Hippe (2001). Modellen består av seks kategorier; læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, læreprosess og vurdering. Til sammen belyser kategorien helheten i læringsarbeidet og dermed gjensidig avhengig av hverandre (Hiim og Hippe, 2001).

2.2 Læreforutsetninger

Innsatte

Innsattegruppen i Bredtveit fengsel er variert med hensyn til nasjonalitet, utdanning, arbeidspraksis- og erfaring. Mange innsatte har liten erfaring knyttet til praktisk arbeid innenfor håndverksyrker. Alle innsatte har rett til utdanning og opplæring.

Internasjonale konvensjoner og anbefalinger sikrer de samme rettighetene for utenlandske innsatte (Westrheim & Manger, 2012: 19). I 2011 var tretti prosent av fangebefolkningen utenlandske statsborgere. I den siste norske undersøkelsen som er gjort av utlendinger i norske fengsler viser at innsatte fra Afrika og Asia er den gruppen som oftest mangler grunnskoleopplæring. Samtidig hevder forskerne at innsatte fra andre nordiske land enn Norge, samt resten av de europeiske landene, Afrika, Asia og Amerika oftere enn nordmenn har høyere utdanning. Det vil si at fanger fra samme region har både lav eller helt uten utdanning og relativ høy utdanning (Ibid, 2010:23). Mange har svært lav selvtillit i det å tro at en får til noe. Mange har aldri hatt noen særlig grad av mestringsfølelse. Det er som en av mine informanter sier i intervjuet at hun for første gang i sitt liv har følt at hun er til nytte for noen og at noen setter pris på det arbeidet hun gjør. I en undersøkelse foretatt av Manger kommer det frem at [...] dei som har lærevanskar meir enn andre gir uttrykk for at ein viktig grunn til å ta utdanning i fengsel er å få større tru på seg sjølv» (Manger, 2013:13). Det er til enhver tid ca. 3700 innsatte i norske fengsler, av disse er ca. 250 kvinner (SSB, 2012) Undersøkelser viser at kvinnelige innsatte har flere og mer alvorlige utfordringer enn mannlige innsatte (Winsnes og Raude, 2012). 52 prosent av de innsatte har grunnskole som fullført utdanning og av innsatte under 25 år har 87 prosent ikke fullført videregående opplæring (Gjertsen, 2015, Byholt og Jernberg, 2011). Mange har store lese- og skrivevansker og noen har ikke vært i vanlig arbeid. En stor del av tiden brukes dermed på sosial handlingskompetanse og å gi den innsatte selvtillit og en god selvfølelse.

Verksbetjentene

I prosjektperioden har det vært ansatt seks verksbetjenter ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel. Stillingen som verksbetjent innebærer å sysselsette og å drive med opplæring av de innsatte. For å bli verksbetjent må en ha relevant erfaring innenfor et eller flere håndverksfag (Kriminalomsorgen.no). Stillingen krever at en har fagbrev i et

håndverksyrke og en plettfri vandelsattest. Det er dermed ikke sagt at verksbetjentene i kriminalomsorgen har en pedagogisk relevant utdannelse. Et av målene i Strategi for utvikling av kriminalomsorgens arbeidsdrift 2015 – 2018 er at arbeidsdriften skal tilbys kompetanseutvikling. Et av tiltakene for å nå dette målet er at verksbetjentene skal få økt opplæring i pedagogikk. Et annet mål er at [...] alle ansatte i arbeidsdriften tilbys å gjennomføre verksbetjentutdanningen¹ ved KRUS».

I de siste årene har det ved arbeidsdriften ved Bredtveit kun blitt ansatt verksbetjenter med minimum faglærerutdannelse. I prosjektperioden er det fem ansatte faglærere i kunst og håndverk og en yrkesfaglærer. To innehar fagbrev, en har i tillegg mesterbrev. Fire av fem har praktisk-pedagogisk utdannelse og en har et ettårig kurs i pedagogikk. En har dessuten en toårig spesialpedagogisk utdannelse. Det vil altså innebære at de ansatte vil ha en ulik tilnærming til førforståelsen av hva dokumentering og vurdering innebærer, men samtidig gir utdanningsnivået deres et godt utgangspunkt for å snakke sammen språk som lærerne ved skolen.

2.3 Mål

Målet med masteroppgaven og prosjektet i sin helhet er å bidra til at innsatte får dokumentert og vurdert arbeid og opplæring gjennomført ved arbeidsdriften i perioden de har vært innsatt. Målet er at dokumentasjonen vil kunne øke deres muligheter for innpass i arbeidsmarkedet når de løslates og skal tilbake til samfunnet. I en rapport gitt til Kriminalomsorgsdirektoratet fra Kriminalomsorgen i januar 2015 kommer det tydelig frem at:

[...] det synes å være for et forbedringspotensial når det gjelder samhandling mellom skolen og arbeidsdriften i kvinnefengslene, særlig i forhold til den delen av arbeidsdriften som dreier seg om produksjon. Innsatte får dermed dårligere forutsetninger for å få formell kompetanse i forbindelse med arbeidstilbudet, og det er også vanskeligere for skolen å tilby yrkesfaglig opplæring. Det er imidlertid enkelte muligheter for å kombinere teoriundervisning og praksis i

¹ Verksbetjentutdanningen er et ti-måneders kurs i regi av Kriminalomsorgens utdanningssenter (KRUS). Kurset gir nødvendige ferdigheter som fengselsfaglige kunnskaper, holdninger og ferdigheter slik at en kan utføre en forsvarlig jobb i et fengsel(Kriminalomsorgen.no)

forbindelse med de administrative oppgavene i fengslene (Kvinnerapporten, 2015:55).

Det fremkommer også i rapporten at attester for utstedt arbeid kun utstedes ved etterspørsel. Rapporten påpeker at [...] det synes å være et forbedringspotensial når det gjelder samhandling mellom skole og arbeidsdrift» (Ibid:55).

Dokumenteringen som et mål vil være viktig for å gi dokumentasjon på oppnådd arbeidskompetanse og også på den måten å tette hull i livsløpet som oppstår under soningen. Et annet, vel så viktig, mål med dette prosjektet er også at de ansatte ved arbeidsdriften skal oppnå ny kunnskap og kjennskap til dokumentering- og vurderingsarbeid knyttet opp mot Læreplanen for Vg1 design og håndverk.

2.4 Rammefaktorer

Fysiske forhold

Arenaen for gjennomføringen er verkstedene knyttet til arbeidsdriften i Bredtveit fengsel. Arbeidsdriftens verksteder har tilhold i et eldre bygg som ligger i tilknytning til hovedanstalten. Verkstedene ligger på rekke og rad adskilt med låsbare dører.

Verkstedene er lyse med god takhøyde og vinduer ut mot luftegården på den ene siden og plenarealet på den andre siden. I de siste årene har verkstedene blitt oppgradert, men er i utgangspunktet ikke beregnet til for eksempel glass- og keramikkverksted. Det er dårlig ventilasjon og det kan fort bli mye støy fra maskinene. Verksbetjentene har et lite kontor i midten av verkstedene. Kontoret har vinduer ut mot verkstedene på begge sider.

Intervjuene av de innsatte er blitt gjort på de innsattes celler rett etter arbeidsdagens slutt på arbeidsdriften. Intervjuene med verksbetjentene ble gjort i lunsjpausene eller etter arbeidstid. Uformelle samtaler og diskusjoner om temaet ble gjort i lunsjpausen, på kontoret og etter arbeidstid.

Organisering av arbeidsdagen

Innsatte

De innsatte sitter på tre ulike avdelinger med ulik grad av høy sikkerhet. De daglige aktivitetene er en av møteplassene for de innsatte på tvers av avdelingene. De innsatte

blir også flyttet mellom avdelingene. Alt av verkstedarbeid foregår på arbeidsdriften. I verkstedene arbeider de innsatte på tvers av avdelingene.

Arbeidsdagen er delt inn i to økter. Første økt er fra 0830 til 1115. Det er lunsj på avdelingene fram til kl. 1200 da de innsatte blir fulgt tilbake til verkstedene. Der jobber de fram til kl. 1500. I løpet av arbeidsdagen er det ofte at de innsatte blir avbrutt i sitt arbeid fordi de skal til lege, sosialarbeider, advokat eller lignende. Dette gjør at arbeidsrytmen blir brutt og verkstedet endrer seg. De innsatte vet heller ikke alltid om de blir tilbudt arbeid hver dag. Dette er både av hensyn til sikkerhet og antall verksbetjenter som er på jobb. Noen innsatte har vanskeligheter med å konsentrere seg lenge av gangen. Dette er noe som verksbetjentene må ta hensyn til.

Verksbetjentene

Hver verksbetjent har opptil seks innsatte i sitt verksted. Noen innsatte har vært i samme verksted over en lang tid, mens andre skifter verksted. Dette avhenger hva slags type den innsatte er; hva hun liker å jobbe med, hva slags personlighet hun har, hvilke sikkerhetsforanstaltninger som vi må ta hensyn til og hvor lenge hun skal sitte inne. Det er mange innsatte som sitter i varetekt. Det forekommer svært liten informasjon om hvor lenge de skal sitte. Verksbetjentene tar lite hensyn til dette. De får samme tilbud om arbeid som domfelte. Forskjellen mellom domfelte og varetektinnsatte er at de på dom har arbeidsplikt. Det vil si at dersom de nekter å gå på arbeid blir de trukket i arbeidspenger. Er det få verksbetjenter på jobb blir de innsatte som får tilbud om jobb prioritert etter hva annet tilbud de har den dagen, skole, kurs etc. og den psykiske tilstanden til den innsatte. Isolasjonsskader i forbindelse med soning er vanlig og de er viktig å unngå at de innsatte sitter for lenge innelåst på cella. Dette betyr at gruppesammensetningen i hvert enkelt verksted kan variere fra dag til dag med ulike innsatte med ulike læreforutsetninger. Dette må verksbetjentene ta hensyn til i sin organisering av arbeidsdagen.

2.5 Innhold

Arbeidsmåter

For å kunne vurdere og dokumentere på en hensiktsmessig måte er det viktig å definere hvordan opplæringen foregår og hva innholdet i opplæringen består av. For å få en god

kontinuitet og en struktur i opplæringen av de innsatte knyttet opp mot Vg1 design og håndverk kompetansemål var det viktig at verksbetjentene utviklet en felles forståelse av hva et vurdering og dokumenteringsarbeid skulle inneholde. Første steg var derfor å utarbeide læringsmål knyttet til arbeidsoppgavene i de ulike verkstedene for deretter knytte dem opp kompetansemålene i Vg1 design og håndverk. Det var viktig for verksbetjentene at dette arbeidet ikke skulle stjele for mye tid av deres arbeidsdag som først og fremst skulle brukes i verkstedet sammen med de innsatte. Det var derfor avgjørende at prosessen gikk over tid og at hver og en verksbetjent fikk arbeide etter sitt eget tempo.

Dokumentasjon

For at de innsatte skal få en god nytte av dokumentasjonen var det viktig å konkretisere hva slags arbeid de har utført i verkstedene og hva de har lært og hvor mange timer de har vært i verkstedet. Dette for at de kan bruke dokumentet til å søke arbeid når de blir løslatt eller bruke det som en del av deres realkompetanse hvis de vil søke seg utdanning. Dette gjelder særlig de yngre innsatte. Dokumentasjonen er knyttet opp mot kompetansemålene i læreplanen for Vg1 design og håndverk.

2.6 Læreprosessen

«Læreprosessen handler om hvordan læreren / instruktøren skal legge til rette og lede læringsarbeidet» [...] tilrettelegging omfatter her hvilke arbeidsmåter elevene har til rådighet» (Nilsen og Sund, 2008:34). Læreprosessen i verkstedene ved arbeidsdriften er knyttet opp mot en yrkesrettet læringstradisjon. Den kan sees i sammenheng med mesterlæringsmodellen der verksbetjentene, i kraft av å være håndverker innen sine yrker, leder opplæringsprosessen med å vise arbeidsprosesser som de innsatte repeterer. I tråd med den tradisjonelle mesterlæren er muntlig instruksjon ofte kombinert med praktisk demonstrasjon. Kvale & Nielsen (1999) påpeker at [...] mesterlæren er en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte. Opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes (1999:23). Mesterlæremodellen omfatter flere ulike former for læring. Deweys learning by doing og Banduras læring ved observasjon, imitasjon og identifikasjon (Kvale & Nielsen, 1999) er noen former for å nevne noen. Felles for disse læringsformene er at læring kan finne sted uten en direkte formell verbal undervisning (Ibid, 1999:23). Bredtveit fengsel

og forvaringsanstalt har innsatte med ulike nasjonaliteter. Majoriteten av de utenlandske innsatte kan ikke norsk og mange kan ikke engelsk. Det er derfor helt nødvendig å finne en læringsform som alle kan ha utbytte av. En læringsprosess som er basert på et språk som utvikles gjennom å gjøre ved at de innsatte ser verksbetjenten utføre håndverkets aktiviteter og dermed tilegner seg kunnskap om faget. I denne sammenheng vil språket ha en underordnet rolle. Når det gjelder læring som sosial praksis vil jeg komme tilbake til det i kapittel 4.3.

Som nevnt i kapittel 2.3 er det også et mål for dette prosjektet at de ansatte ved arbeidsdriften skal få kunnskap i å bruke kompetansemål fra Vg1 design og håndverk som grunnlag for dokumentering av de innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften. Denne læreprosessen er en felles læreprosess som er forankret i aksjonsforskningens definisjon som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering (Hiim, 2013:35).

2.7 Vurdering

Vurdering er å sette verdi på det som skal vurderes (Nilsen og Sund, 2008:59). En absolutt vurdering er en målrelatert vurdering som handler om at den innsatte blir vurdert etter bestemte kvalitetskrav. De innsatte blir vurdert opp mot kompetansemålene i Vg1 design og håndverk fra Kunnskapsløftet (LK06). Vi snakker ofte om to former for vurdering: Formativ vurdering eller underveisvurdering. Denne vurderingsformen peker fremover mot hva som må og skal gjøres for å nå læringsmålene. Summativ vurdering betyr sluttvurdering. Denne vurderingsformen vurderer hvor langt man har kommet for å nå kompetansemålene i læreplanen. Summativ vurdering er et mål på hvor mye læring som har skjedd til en gitt dato (Engh, Dobson & Høihilder, 2007:29).

Arbeidsdriften er, som nevnt i innledende kapitler, underlagt Kriminalomsorgen og ikke Utdanningsdirektoratet og setter derfor ikke tallkarakter på innsattes oppnådde kompetanse. Målet med vurderingen av innsattes læring ved arbeidsdriften er at den skal gi en vurdering av oppnådd kompetanse innenfor praktiske utførelser i verkstedet knyttet opp mot kompetansemålene i Vg1 DH. Vurderingen vil relateres til ordinær opplæring, som en type arbeidsattest eller som realkompetansevurdering.

2.7.1 Realkompetansevurdering

Realkompetanse defineres i St. meld. nr. 42 1997 - 98 som [...] all kunnskap og ferdigheter som er tilegnet gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte”.

De innsatte har lik rett til opplæring og realkompetansevurdering som andre voksne. I St. meld. nr. 27 (2004 – 2005) påpekes det at opplæringen innenfor kriminalomsorgen i liten grad bruker realkompetanse. Et av tiltakene som foreslås i meldingen for å forbedre opplæringen er at departementet skulle sette i gang et pilotprosjekt om realkompetansevurdering av de innsatte hvor prinsippet om tilpasset opplæring legges til grunn. Realkompetanse skal vurderes i den videregående opplæringen opp mot nasjonale læreplaner og godkjente kompetansemål skal godkjennes i et kompetansebevis.

I en sluttrapport fra Fylkesmannen i Hordaland om realkompetansevurdering(2010) påpekes det at:

Innsatte i norske fengsel har i liten grad fått muligheten til realkompetansevurdering. For noen vil vurderingen være første gang de opplever at egen kompetanse blir verdsatt. Mange innsatte i norske fengsel har kunnskaper og ferdigheter i fag innenfor videregående opplæring. Få innsatte har hatt mulighet til å dokumentere kompetansen, og som følge av dette få tilpasset opplæring og en fullført fagutdanning (Alfsen, Hanssen & Ramstad, 2010).

Rapporten hevder også at innsatte som ønsker å bli realkompetansevurdert [...] har tilegnet seg kompetanse fra andre læringsarenaer som kan vurderes som likeverdige med læreplanmålene i videregående opplæring. Dette vil i første rekke være forskjellig former for arbeidserfaring (Ibid, 2010: 17). Denne arbeidserfaringen tilegner de innsatte seg gjennom arbeid i verkstedene ved arbeidsdriften. Dette har til nå ikke blitt dokumentert, men istedenfor blitt sett på som kun sysselsetting uten dokumentasjonsverdi. Et annen viktig poeng som rapporten hevder, er motivasjon for videre arbeid og opplæring. Mange innsatte har dårlig erfaring fra skolen og de er skeptiske til å begynne på et utdanningsløp i fengselet. Særlig gjelder dette de innsatte som sitter i varetekt. For dem er deres livssituasjon uoversiktlig og vanskelig og tanken

på å gå på skolen er fjern. Det jeg har erfart i mitt arbeid som verksbetjent er de gjerne vil på arbeid å jobbe. Da får de tankene over på noe annet og de kommer ut fra avdelingen. Målet for mitt prosjekt ligger nettopp her; at de innsatte får dokumentert det arbeidet og den opplæringen de får på arbeidsdriften til bruk i en senere realkompetansevurdering av kunnskap tilegnet seg gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid.

2.8 Praktisk gjennomføring av prosjektet

Jeg har valgt å bruke aksjonsforskning som metodetilnærming til prosjektet.

Aksjonsforskning er praksisbasert og legger vekt på demokratiske endringsprosesser og samarbeid (Rasmussen og Ødegård, 2015:36).

Prosjektet har tre faser:

1. Involveringsfase med kollegaer og Grønland voksenopplæringssenter (GVO).
2. Tilrettelegging av dokumentasjon for de innsatte.
3. Utarbeidelse av kursbevis.

Det er praktiske handlinger som skal gjennomføres der jeg i første omgang involverer mine kollegaer ved arbeidsdriften og ansatte ved skolen og utarbeider en felles forståelse for dokumentering og vurdering av de innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften.. Det ble utarbeidet skjemaer med aktuelle kompetansemål fra programfagene i Vg1 Design og håndverk. Verksbetjentene utarbeidet deretter læringsmål fra sine verksteder knyttet opp mot hvert enkelt kompetansemål. Deretter ble det utarbeidet timelister til de innsatte. De innsatte fikk selv ansvar for å fylle ut listen hver gang de hadde vært i arbeid i et verksted. Timelisten var utformet slik at de skulle fylle ut hva slag arbeidsoppgave de hadde utført, hvor mange timer og dato. Neste omgang var arbeidet med å utforme selve kursbeviset av opplæringen og arbeidspraksisen. Dette måtte vi gjøre i samarbeid med skolen da det var de som stod som ansvarlige. Det dukket opp problemstillinger som: hvem skulle avgjøre om de innsatte hadde nådd et kompetansemål eller ikke? Ville skolen gi oss den tilliten at de stolte på våre vurderingsevner? Det var viktig for oss at det var skolen som utstedte dokumentene og ikke fengselet. På den måten var det større sjanse for at de innsatte virkelig ville bruke dokumentasjonen når de kom ut. Det var et viktig poeng at de skulle

være stolte av papiret de fikk med seg, og de færreste er stolte over et dokument som har fengselets sitt brevhode.

2.9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for grovplanen for prosjektet. Jeg har brukt den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 1998) som verktøy for å strukturere og organisere arbeidet med å dokumentere de innsattes arbeid og opplæring ved arbeidsdriften. Jeg har gjort rede for de innsattes og verksbetjentenes læreforutsetninger. Dette er forutsetninger som er nødvendig å få klarlagt da det vil være viktig i måten jeg skal legge til rette prosjektarbeidet på. Jeg har beskrevet målet for masteroppgaven som er å legge til rette for dokumentering av innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel. Deretter har jeg gjort rede for rammevilkårene for forskningsarbeidet som tar for seg de fysiske forholdene og organiseringen av arbeidsdagen. Videre i kapittel to har jeg sett på hva innholdet i opplæringen består av og hvordan læreprosessen foregår i verkstedene ved arbeidsdriften. Tilslutt har jeg kort beskrevet den praktiske gjennomføringen av prosjektet.

I neste kapittel vil jeg se på hvordan undervisning, opplæring og arbeid er organisert i norske fengsler. Jeg vil først gjøre rede for arbeid og opplæring sett i et historisk perspektiv. Dette for å skape forståelse for at undervisning og arbeid alltid har vært nært tilstede i norsk fengselshistorie, og hvordan dette har bidratt til å danne grunnlaget for hvordan undervisning og arbeid i fengselet er fordelt mellom ulike offentlige instanser i dag.

3.0 Organisering av undervisning og opplæring i skole og arbeidsdrift

For å bedre forstå hvordan opplæring og arbeid i kriminalomsorgen er organisert vil jeg i kommende kapittel først kort gjøre rede for norsk fengselshistorie og deretter beskrive hvordan opplæring, undervisning og arbeid blir organisert i dag med forankring i sentrale styringsdokumenter. Til slutt i dette kapittelet vil jeg si noe om samarbeidet mellom skole og arbeidsdrifte som vil være en viktig faktor i arbeidet med utarbeidelsen av dokumenteringen av de kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften.

Fordi arbeidsdriften og skolen organiseres på to forskjellige måter og har to forskjellige eiere har jeg valgt først å ta for meg undervisning i et historisk perspektiv og deretter beskrive skolen og arbeidsdriften sin fordeling av ansvarsområder i fengslet. På denne måten vil jeg prøve å belyse de utfordringene som skolen og arbeidsdriften står ovenfor når det nå legges flere og flere føringer for mer samarbeid om undervisning og opplæring i fengselet.

3.1 Undervisning i et historisk perspektiv frem til 1970

Innsperring av lovbrøyttere i fengsel og tukthus tok til i Europa på 1600-tallet. Før den tid var den vanligste avstraffelsen tortur og fysisk straff. Den franske idehistorikeren og filosofen Michael Foucault karakteriserer overgangen fra fysisk avstraffelse til innsperring som å straffe kroppen til å pine sjelen (Langelid og Manger, 2005). Utgangspunktet for fengselsstraffen hadde flere sider. Primært skulle lovbrøytteren straffes for ugjerningen de hadde begått, dernest bidra med arbeidskraft til offentlige bruk og til sist skulle innsperringen holde samfunnet fritt for omstreifere og andre snyltere.

På 1800 tallet ble det innført en ny fengselsreform. Straffeanstaltkommisjonen av 1837 mente at tukthusene ikke var strenge nok og dermed heller ikke avskrekkende nok. Fangene sonet sammen og fikk dermed omgås hverandre i for stor grad, noe som førte til at fangene ikke ble mindre kriminelle av å sitte i fengsel, snarere tvert i mot (Kjus, 2010:34).

Med den nye reformen var det ikke lenger kroppen som skulle tuktes, men sjelen. Reformen krevde en ny type fengsel; fangene skulle ha sin egen celle og et arbeide som de skulle utføre (Forsberg, 2008). Streng adskillelse av fangene ville gjøre at de ikke ble kjent med hverandre og livet som lovlydig borger ville således bli lettere etter endt soning (Kjus, 2010:34). I fengselet fikk de bedre mat og fikk lettere arbeid enn i samfunnet utenfor. Formålet med straffen skulle fremme orden og arbeidslyst. Det var en utbredt oppfatning at gjennom anger og bot fikk en frem en god vandel (Kjus, 2010:34). Alt av arbeid, bespisning, moralsk og religiøs undervisning skulle foregå på cellene (Langelid og Manger, 2005). Dermed ble Botsfengselet opprettet etter inspirasjon fra Philadelphia-systemet som tuftet på disse tankene.

Pedagogikken ble viktig i det norske Botsfengselets straffeideologi på midten av 1800-tallet. Den har vært en viktig ingrediens for å sosialisere de innsatte og for å gi de kunnskaper. Meningen var at gjennom arbeid, undervisning og sjelesorg skulle de innsatte tilpasse seg og innordne seg samfunnet (Langeland og Manger, 2005). Pedagogikk ble benyttet som et virkemiddel i forbedring av fangene og innholdet skulle være tilnærmet lik det som var i den ordinære skolen (Lien og Olsen, 2008). Arbeidsskolen for unge lovbrytere ble etablert i 1928 og på 1950-tallet ble Berg arbeidsfengsel etablert. Formålet var å gi unge kriminelle mellom 18 og 23 år utdanning til et yrke mens de sonet straffen (Ibid, 2008). Fokuset skulle være utdanning, men det ble til at det var arbeid det dreide seg om. All undervisning ble lagt etter arbeidstid.

3.2 Skolen etter 1970 og frem til i dag

Fram til 1969 var det fengslene selv som hadde ansvaret for undervisning, men etter 1970 var det Undervisningsdepartementet som tok dette ansvaret etter en modell kalt importmodellen. Denne modellen ble lansert av kriminologen Nils Christie (Sund, 2009:17). Importmodellen innebar at skolen ble en frikjøpt tjeneste som var forankret organisasjonsmessig utenfor fengselsetaten. Det vil med andre ord si at fengslets ansatte ble «frikjøpt» fra å drive undervisning. Intensjonen med den nye modellen var at skolen i størst mulig grad skulle normaliseres ved å være åpent innenfor et ellers lukket system (Sund 2009:17). Dette synliggjøres i § 4 i Straffegjennomføringsloven:

Kriminalomsorgen skal gjennom samarbeid med andre offentlige etater legge til rette for at domfelte og innsatte i varetekt får de tjenester som lovgivningen gir dem krav på. Samarbeidet skal bidra til en samordnet innsats for å dekke domfelte og innsattes behov og fremme deres tilpasning til samfunnet (§ 4 om forvaltningssamarbeid).

Den innsatte skulle ha de samme rettigheter og forpliktelser som resten av befolkningen. Straffen er kun frihetsberøvelsen (Plan for opplæring innenfor kriminalomsorgen i Oslo, 2013-2017:12). Opplæringsloven sier at alle har rett til *tilpasset* opplæring:

Vaksne som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, men som ikke har fullført videregående opplæring, har etter søknad rett til videregående opplæring. Første punktum gjeld vaksne fra og med det året de fyller 25 år. Opplæringa for vaksne skal tilpassast behovet til den enkelte (Opplæringslova § 4A-3).

Denne rettigheten tilfaller også de innsatte. I følge Stortingsmelding nr. 27(2004-2005)- Om opplæring innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår» er dette noe som er viktig å ta i betraktning da de innsatte har svært ulike forutsetninger og at mange har slitt og sliter med store og omfattende lærevansker (Sund, 2009). Stortingsmeldingen sier også at lengden på dommen ikke skal ha noen konsekvenser for retten til opplæring.

Stortingsmeldingen slår fast at opplæringen innenfor kriminalomsorgen skal ha samme kvalitet som tilbudet gitt utenfor murene og samtidig skal den gi formell kompetanse. Når det gjelder de utenlandske innsatte har internasjonale konvensjoner og anbefalinger bidratt til at opplæringen innenfor kriminalomsorgen også skal gjelde for disse da det blir framhevet at også utenlandske må sikres retten til opplæring under soning. De har dermed rett og plikt til opplæring på grunnskolenivå eller på videregående skoles nivå. De har også rett til å få vurdert sin realkompetanse (St. meld. Nr. 27).

I 1993 fikk Statens Utdanningskontor, i dag Fylkesmannen i Hordaland, det nasjonale og koordinerende ansvaret for all fengselsundervisning i Norge (Haagensen, 2009). Det ble etablert en tilskuddsordning innenfor kriminalomsorgen som Fylkesmannen i Hordaland administrerer. Det er fengsler i alle fylkene i Norge (Fylkesmannen i Hordaland, 2013:13) og det er fylkeskommunene som har ansvaret for den videregående opplæringen i fengslene (Opplæringsloven § 13-3). Fengslene har knyttet til seg en videregående skole i sitt fylke som har ansvaret for skoletilbudet i fengselet. Grønland Voksenopplæringssenter har ansvaret for undervisningen i Oslo Kretsfengsel og Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt og er den eneste rene fengselsskolen i Norge. Skolen tilbyr studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Det er altså en rekke sentrale styringsdokumenter som danner grunnlaget for organiseringen av undervisning og arbeid innen kriminalomsorgen.

Straffegjennomføringsloven tar for seg kriminalomsorgens ansvar ved straffegjennomføring deriblant de innsattes muligheter for å delta i opplæring.

Straffegjennomføringsloven § 49 skiller i midlertidig på varetektinnsatte og domfelte:

Innsatte har så langt det er praktisk mulig adgang til å delta i arbeid, opplæring, program eller andre tiltak. Kriminalomsorgen kan ikke pålegge varetektinnsatte å delta i slike aktiviteter. De kan likevel pålegges å bidra til nødvendig renhold og annet husarbeid i fengslet(§ 49).

Fylkeskommunen fikk altså fra 1970 det formelle ansvaret for undervisning i fengselet. All undervisning er forankret i kompetansemålene i læreplanen.

3.3 Kunnskapsløftet (KL 06)

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring (KL06) ble innført i 2006. Målet med stortingsmeldingen var å skape en kultur for bedre læring og å sette elever/lærlinger i bedre stand til å møte det nye kunnskapssamfunnets utfordringer. Et mål var å styrke elevens grunnleggende ferdigheter; lese, regne, utrykke seg muntlig og skriftlig og bruke digitale verktøy. Tilpasset opplæring ble en rettighet og elevene fikk også krav på undervisning i tråd med deres forutsetninger og behov(Rasmussen og Ødegård, 2013). Kunnskapsløftet innebar en endring i kunnskapssynet fra at eleven skulle *få kunnskap* til at eleven skulle *anvende kompetanse*. Yrkesfaglig utdanning skulle styrkes og med det skulle elevene tidlig få praktisk erfaring i det yrket de ønsket å utdanne seg i. Sylte (2014) påpeker at kompetansemålene generelt er åpne for å gi lokal tilpasning og handlingsrom for lærerne til å kunne velge ulikt innhold og arbeidsmåter for å nå kompetansemålene (Sylte, 2014:3)..

3.4 Læreplan i felles programfag i Vg1 Design og håndverk

Felles programfag i Vg1 Design og håndverk (DH) er strukturert i tre programfag; produksjon, kvalitet og dokumentasjon og prosjekt til fordypning. Formålet med programfagene er [...] å gi elevene praktisk erfaring med produksjon og grunnleggende arbeid innen norske design- og håndverksyrker» (Udir.no). Opplæringen skal bidra til utviklingen av håndverksmessige ferdigheter og en grunnleggende yrkeskompetanse og skal dessuten bidra til at den enkelte skal utvikle tro på egne skapende krefter (Ibid). Vg1DH leder til 17 ulike Vg2 utdanningsprogram. Utdanningsprogrammene spenner seg fra blomsterdekoratør til ur- og instrumentmaker. Dessuten er det 13 yrkesgrupper

som ikke har Vg2 løp men der eleven går direkte fra Vg1 og ut i et treårig løp som lærling i faget.

3.5 Vurdering og dokumentering av kompetanse forankret i Kunnskapsløftet

I forskrift til opplæringsloven § 3-1 står det om rett til vurdering:

Elevlar i offentleg grunnskoleopplæring og elevlar, lærlingar og lære kandidatlar i offentleg vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Som nevnt i kapittel 1.2 har alle rett til lik utdanning som resten av samfunnet. Herunder kommer også vurdering og dokumentering av oppnådd kompetanse. Vurdering er prioritert i Kunnskapsløftet og læreren eller instruktøren har fått større ansvar. Det skal settes ord på hva som er bra og hva som kan gjøres bedre og det er den formative vurderingen som er sentral. Vurderingen skal være en innlemmet i læreprosessen, noe som krever at det må være en åpen dialog mellom lærer eller instruktør og eleven (Utdanningsdirektoratet, 2010:5). Den formative vurderingen underveis i opplæringstiden skal først og fremst motivere til læring og utvikling samt øke kompetanse innen faget (Ibid:6). Den vil også kunne gi læreren eller instruktøren en pekepinn på hva eleven eller lærlingen har oppnådd av kompetanse i løpet av tiden i verkstedet og hva som eventuelt må til for å fullføre de målene som er satt i henhold til kompetansemålene i læreplanen. Sluttvurdering skal gi informasjon om elevens/lærlingens kompetanse ved avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2010:31). Kompetansebevis kan skrives ut som dokumentasjon på gjennomgått opplæring i de tilfellene der eleven eller lærlingen bare har fått opplæring i deler av et fag i videregående opplæring som ikke kvalifiserer for vitnemål eller fag-/svennebrev. For de innsatte ved arbeidsdriften vil det med andre ord bety at de må ha karakterer i programfagene, som dokumenteringen av arbeid og opplæring forankres i, hvis det skal kunne utstedes kompetansebevis. Dette kravet er med på å skape en av utfordringene i samarbeidet mellom skole og arbeidsdrift da det vil være arbeidsdriften, som ikke er en del av skolen, som skal vurdere og dokumentere

opplæringen gitt i verkstedet med utgangspunkt i verkstedets egen produksjon av håndverksprodukter.

3.6 Arbeidsdriften

Etter at importmodellen ble innført i 1970 ble skolen en egen enhet som ble styrt utenfra. Straffegjennomføringsloven § 18 sier at kriminalomsorgen skal legge til rette for at alle innsatte ved norske fengsler skal ha et aktivitetstilbud på dagtid.

Straffegjennomføringsloven § 3 sier om domfelte at de har [...] aktivitetsplikt under gjennomføringen av straff og strafferettslig særreksjoner. Aktivitetsplikten kan bestå av arbeid, samfunnsnyttig tjeneste, opplæring, program eller andre tiltak som er egnet for å motvirke ny kriminalitet» (Straffegjennomføringsloven § 3). Stortingsmelding nr. 37, punkt 9.7 sier følgende: «God opplæring er ett av de viktigste virkemidler for å få straffedømte til å mestre livet etter endt soning. Målet for Arbeidsdriften er å bedre kvalifikasjonene for arbeid etter løslatelse» (Stortingsmelding nr. 37 (2007 - 2008)).

Arbeidsdriften utgjør det største av aktivitetstilbudene i kriminalomsorgen og er den største daglige aktiviteten for innsatte (Gjertsen & Gustavsen, 2015). Med aktivitetstilbud menes aktivisering i form av arbeid, utdanning og opplæring og deltakelse i programvirksomhet (Oppdragsbrev for 2015- kriminalomsorgen region øst, 2015). I strategiplanen for utvikling av kriminalomsorgens arbeidsdrift 2015-2018 er det et mål om at alle innsatte daglig skal tilbys aktivitet. Aktiviseringen skal gi, så langt det er mulig, en kompetanse og kvalifikasjon til å komme i ordinært arbeid på dagens arbeidsmarked. Arbeidsdriften skal bidra til motivasjon og mestring for videre arbeid etter endt soning. Det står også at arbeidsdriften [...] skal gi arbeid og kvalifisering tilpasset behovene til ulike grupper innsatte»(Strategi for utvikling av kriminalomsorgens arbeidsdrift 2015-2018).

Aktivitetene som arbeidsdriften står ansvarlig for er også det arbeid som er nødvendig for fengselets drift og vedlikehold som for eksempel renhold, kjøkken og vaskeri. Derfor har også alle domfelte aktivitetsplikt mens varetektinnsatte skal ha tilbud om aktivitet (Kriminalomsorgen, 2015:2). Arbeidsdriften skal være en integrert del av rehabiliteringsarbeidet i fengslene. Den skal legge til rette for en trygg og sikker sysselsetting av alle innsatte. Innholdet i sysselsettingen skal tilføre ferdigheter og kunnskaper gjennom opplæring, en normal arbeidsdag og samvær med andre. I

rapporten "Begrunnelse og formål med fengselsundervisningen" (Skaalvik, Finbak, Pettersen, 2002) observerte de at fengslene ikke hadde tatt i bruk arbeidsdriften til systematisk opplæring. Verkstedene ble i stedet drevet som produksjonsenheter hvor behovet for innsatte som arbeidskraft var nødvendig. St.meld. nr. 27 Om opplæring innenfor kriminalomsorgen "Enda en vår"(2004-2005) gir anbefalinger om at arbeidsdriften i større grad må brukes som opplæringsarena og lærebedrift for yrkesfaglig utdanning. Her sier forfatterne blant annet:

En mulig interessemotsetning mellom verksdriften og skolen kan oppheves ved å endre verksdriften fra en produksjonsenhet til en enhet som legger hovedvekten på opplæring. Samtidig vil det bidra til en utvidelse av opplæringstilbudet i fengslene (Skaalvik, Finbak, Pettersen, 2005:25).

I en rapport fra 2013 om utdanning, arbeid og kompetanse anbefaler forskerne til

[...] meir samarbeid mellom arbeidsdrift og skule. Elevane kan ha teori på skulen medan dei kan ha praksis i verkstader som er godkjende som lærebedrift. På denne måten kan ein gjennom betre samarbeid tilby fleire yrkesretta opplæringsprogram. Det er ein god del verkstader i fengsla som er godkjende som lærebedrifter og då er det viktig å utvikle samarbeidet mellom arbeidsdrifta og skulen når det gjeld yrkesopplæringa (Eikeland, Manger, Asbjørnsen, 2013:75)

I St.meld. nr. 37 påpekes det at det er viktig at innsatte får kompetansebevis når de har gjennomført yrkesfaglige kurs i regi av NAV, skolen eller arbeidsdriften. Det nevnes at for og lykkes er det nødvendig med en kompetanseheving for verksbetjentene med et mål om å få til en mer kvalifiserende arbeidsdrift som kan inngå som en integrert del av rehabiliteringsarbeidet i fengslene, for eksempel i form av lærlingekontrakter i arbeidsdriften (St. meld. nr. 27, fig 9.2).

3.7 Samarbeid skole - arbeidsdrift

Som nevnt i innledningen legges det føringer i sentrale styringsdokumenter og forskningsrapporter om økt samarbeid mellom skole og arbeidsdrift. Det viser seg at dette samarbeidet er for mange vanskelig å få til. Rolf Bjarke Andersson hevder i sin masteroppgave (2008) at en kilde til samarbeidsproblemer mellom yrkesgruppene innenfor kriminalomsorgen og yrkesgrupper som tilhører importerte tjenester, slik som skolen, kan være verks- og fengselsbetjentenes tradisjonelle ansvar for sikkerhet og de andre gruppenes fokus på egen oppgave, som for eksempel undervisning. Utdanningsetaten i Oslo kommune, som er ansvarlig for fengselsundervisningen i Oslo, beskriver i sin Plan for opplæring innen kriminalomsorgen i Oslo 2013-2017 hvilke fokusområder opplæringen innenfor kriminalomsorgen i Oslo skal ha de neste fire årene. Her hevdes det at det allerede foregår mye samarbeid mellom skolen og arbeidsdriften som kan knyttes opp til kompetansemålene i ulike læreplaner.

Denne praksisen bør dokumenteres enten ved at den innsatte får et kursbevis fra GVO som beskriver hvilke kompetansemål som er gjennomgått eller at den innsatte tar teori ved siden av programfag, avlegger eksamen og får et kompetansebevis(Plan for opplæring innen kriminalomsorgen i Oslo, 2013-2017:29).

Utdanningsetaten har derfor satt som et mål at [...] flere deltakere får mulighet til en dokumentert yrkesrettet opplæring mens de soner» (ibid:30). Et av tiltakene for å nå dette målet er å kartlegge de ulike alternativer for opplæringsarenaer som finnes i fengselet og igangsette flere samarbeidsprosjekter mellom arbeidsdrift og skole. En felles plattform og felles samarbeidsavtaler mellom skolen og arbeidsdriften skal utarbeides for de enkelte opplæringstiltakene. I et rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren (skolen) og kriminalomsorgen(G-1/2008) påpekes det at opplæringssektoren har blant annet ansvar for [...] å bruke mulighetene til yrkesfaglig opplæring i samarbeid med arbeidsdriften i verksteder og fengsel for øvrig»(Plan for opplæring innenfor kriminalomsorgen i Oslo 2015 – 2013 – 2017). I perioden november 2014 til februar 2015 ble det gjennomført en studie i praksisnær opplæring i grunnleggende ferdigheter på oppdrag fra kriminalomsorgen (Gjertsen & Gustavsen, 2015). Dette innebar et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsdrift. Studien hevder

at informanter kunne fortelle at enkelte lærere og verksbetjenter i fengselet syntes det tette samarbeide som oppsto mellom skolen og arbeidsdriften i det praksisnære opplæringsprosjektet var vanskelig. Grunnene var blant annet at det var at det ikke var kultur for samarbeid i fengselet og at begge parter ble utfordret på sitt ansvarsområde og hvilken kompetanse de hadde.

For lærerne kan det oppleves utfordrende å skulle klare å knytte opplæringen i større grad til praktiske arbeidsoppgaver. For verksbetjentene kan det oppleves utfordrende å drive opplæring i grunnleggende ferdigheter som er del av arbeidshverdagen og knytte opplæringen til praktiske oppgaver (Gjertsen & Gustavsen, 2015:39).

I rapporten Fortidens levninger, fremtidens muligheter (2013) hevdes det likevel at arbeidsgruppas kartleggingsmateriale gir et klart inntrykk av at det er et utbredt samarbeid mellom skolen og arbeidsdriften. «Samarbeidet dreier seg i hovedsak om at arbeidsdriften stiller med lokaler, utstyr og arbeidsplasser, mens skolen står for undervisning og formalisering av praksis og kompetanse» (Kriminalomsorgen, 2013:67).

Det er altså mange meninger og utfordringer i samarbeidet skole – arbeidsdrift samtidig som det ligger mange føringer for at dette samarbeidet skal utvikles og videreføres og dokumentering av innsattes arbeid og opplæring i arbeidsdriften skal igangsettes. Spørsmålet er hvordan dette skal gjøres på en slik måte at alle opplever seg som ivaretatt og de innsatte får den opplæringen og dokumentasjonen de har krav på.

3.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på organiseringen av undervisning, opplæring og arbeid i norske fengsel. Jeg har sett på utviklingen i et historisk perspektiv for deretter å ta for meg dagens situasjon. Jeg har gjort rede for Kunnskapsløftets intensjoner og læreplanen i Vg1 design og håndverk. Jeg har deretter sett på hvilken rolle arbeidsdriften har for opplæring og arbeidspraksis for de innsatte. Til slutt har jeg tatt for meg samarbeidet mellom skole og arbeidsdrift og de utfordringene som oppstår når to ulike etater med forskjellig utgangspunkt skal samarbeide.

Formålet med denne oppgaven er hvordan man kan dokumentere de innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften. For å forstå dette bedre vil jeg i neste kapittel gjøre rede for hva jeg legger i yrkeskunnskap og hvordan opplæring og arbeid forankres i ulike teorier om læring.

4.0 Yrkeskunnskap, mesterlære og situert læring

Mitt pedagogiske kunnskapssyn har en forankring i en pragmatisk humanistisk pedagogisk tilnærming fortrinnsvis inspirert av Steinar Kvaless teorier om mesterlære og Jean Lave og Etienne Wengers teori om situert læring og praksisfellesskap. Derfor vil jeg i dette kapittelet se nærmere på ulike perspektiver innenfor yrkeskunnskap, yrkesdidaktikk og læring i praksis. Mennesket er unikt og ukrenkelig. Dette innebærer at en enkelte har rett til å ta egne valg og er ansvarlig for konsekvensene av valgene. (St. meld. Nr. 37:20). Som pedagog og lærer ser jeg på eleven, i dette tilfellet den innsatte, som et kreativt, aktivt og handlende vesen som på tross av sin frihetsberøvelse, som det er å sitte inne, kan motta og absorbere kunnskap og øke sin læring gitt i egnede rom for praksisfellesskap.

I dette kapittelet vil jeg først se på perspektiver for læring og yrkeskunnskap. Hvordan kan jeg best legge til rette for god læring for de innsatte? Jeg vil deretter ta for meg Lave og Wengers teori om situert læring. Dette fordi i det fellesskapet de innsatte har i verkstedet handler det ikke bare om den yrkesfaglige delen av opplæring men også samhandling med de andre innsatte og hvordan man gjennom arbeid kan utvikle den legitime perifere deltakelsen, relasjonen som oppstår mellom den «erfarne» deltaker i rommet og den nyankomne. Siden vil jeg se på mesterlæreprinsippet til Kvale som en historisk utformet sosial institusjon hvor læringen skjer gjennom å utføre det arbeidet læringen sikter mot (Kvale, 2003). I de to siste avsnittene vil jeg ta for meg Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse som omhandler yrkesutøverens utvikling fra uerfaren novise til erfaren ekspert og Schøns syn på læring som hevder at den primære form for læring ligger i den praktiske virkeligheten.

4.1 Perspektiver på læring og yrkeskunnskap

Hva er læring og yrkeskunnskap og hvordan kan man best legge til rette for god læring?

Yrkeskunnskap er relevant kunnskap man må inneha for å utøve et yrke.

Yrkeskunnskap vil i liten grad uttrykkes gjennom skriftlige teoretiske fremstillinger.

Denne kunnskapen har fått utvikle seg gjennom praktiske yrkeserfaringer i praktisk arbeid med fag (Rasmussen og Ødegaard, 2015). Norsk utdanningshistorie baserer seg på en tiltagende formalisering og ensretting av alle former for opplæring.

Satsingsområdet var å samle de ulike tilbudene i ett felles utdanningssystem; enhetsskolen. Motivet for denne ensrettingen var å viske ut forskjellen i status mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanning (Jensen, 1999:5). Dialogpedagogikk, som de fleste yrkesfaglige utdanningsprogram er preget av, understreker at det som skal læres må oppleves som meningsfylt for eleven og at teori må henge sammen med praksis (Hiim og Hippe, 2001). Illeris hevder at all læring er innvevd i en sosial og samfunnsmessig sammenheng som setter rammer for hva som kan læres og hvordan det skal læres. Han sier at det er forskjell på den læringen som skjer i skolen og i arbeidslivet, i hverdagslivet og i arbeidslivet fordi i de ulike sammenhengene er læringens grunnlagsbetingelser forskjellige (Illeris, 2012: 36). I arbeidsdriften vil læringen opptre som forskjellig fra læringen i skolen nettopp fordi grunnlagsbetingelsene for læringen er forskjellig fra en vanlig videregående skole. Hiim og Hippe (2001) påpeker at « utvikling av yrkeskompetanse krever praktisk yrkeserfaring og erfaring med utøvelse av skjønn» (Ibid:39). Videre hevder hun at profesjonell kunnskap er av ikke-verbal karakter, noe som Lauvås og Handal (2000) omtaler som «taus kunnskap» eller som de hevder er et mer riktig begrep: «innforstått kunnskap» (Ibid:90). Med det mener de at kunnskap som vi har et så nært forhold til at vi knapt er bevisste at vi har den. Det er kunnskap som ligger i kroppen og som også handler om verdier og holdninger og ikke bare til kunnskap i tradisjonell forstand (Ibid:90).

4.1.1 Yrkesdidaktikk

Yrkesdidaktikk defineres av Hiim og Hippe (2001:31) som « praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdanning-, undervisnings- og læringsprosesser». Videre hevder Hiim (2010) at « læreres primære profesjonelle oppgave er å legge til rette for læring for ulike kategorier elever eller

studenter» (Ibid:33). Jeg har i dette prosjektet forsøkt å beskrive hvordan dokumentering av innsattes arbeid og opplæring kan gjennomføres slik at de innsatte lettere kan få innpass i arbeidsmarkedet når de løslates. Hiim (2010) hevder at [...] en hovedoppgave for lærerforskningen er å utvikle eksempler som viser hvordan sentrale didaktiske utfordringer i læreryrket kan møtes, og hvordan undervisnings- og læringsarbeidet kan utvikles og forbedres» (Hiim, 2010: 45). Andre lærere kan dermed la seg inspirere av eksemplene men, som Hiim påpeker, «definere og møte utfordringene på sin måte i samarbeid med sine elever og kolleger, ut fra behovene i den aktuelle konteksten» (Ibid: 45). Min intensjon er at andre eksempler kan dra nytte av det arbeidet som er blitt gjennomført i Bredtveit fengsel, men legge det til rette slik at det passer inn i det aktuelle fengselets behov. Hiim og Hippe (2001) hevder at yrkesfaglærere som selv har gått i lære hos en mester, ofte har lang erfaring fra arbeidslivet og derfor vil ha et annerledes syn på undervisning og opplæring enn det man kan finne i akademiske kretser (Ibid:31). Denne påstanden er meget interessant fordi nettopp dette synet, opplever jeg, er det som skaper den største utfordringen i samarbeidet mellom skolen og arbeidsdriften.

4.2 Mesterlære

«Å stå i lære hos en mester har i århundrer vært den vanlige måten unge har blitt innført i de ferdigheter, kunnskaper og verdier som knytter seg til et håndverk og et yrke» (Nielsen og Kvale, 1999:17). Nielsen og Kvale beskriver fire hovedtrekk innen mesterlæretradisjonen som de har forankret i de «europiske håndverkslaugenes mesterlære med inspirasjon av Lave og Wengers teori» (Nielsen og Kvale, 1999:19). *Praksisfellesskapet* der eleven går fra å være observatør i verkstedet til å bli fullverdig medlem av verkstedsfellesskapet. Dette skjer blant annet ved å lære gjennom praksis i et fellesskap, å lære på tvers av generasjoner og lære på tvers av praksisfellesskapet (Lauvås og Handal, 2000:60). *Tilegnelse av faglig identitet* der eleven trinnvis får faglig innlæring i faget slik at hun tilslutt oppnår en faglig identitet. *Læring gjennom handling* der eleven observerer og imiterer det mesteren, fagarbeideren og de andre lærningene gjør og på den måten lærer gjennom å utføre, samt lære ved å overføre egen kunnskap til andre i fellesskapet. *Evaluerende gjennompraksis* der eleven utfører handling og får kontinuerlig tilbakemeldinger i og under arbeidssituasjonen hvordan hun utfører arbeidet.

Mesterlære er en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte. Opplæringen foregår i den sammenheng hvor det lærte skal benyttes. Læringen er innvevd i en gitt sosial praksis og den er betinget av at lærlingen deltar i denne praksisen (Nielsen og Kvale, 1999:23).

Hiim eksemplifiserer nødvendigheten av å lære gjennom eksempler og deltakelse ved å sammenligne begrepslæring med å lære reglene i et spill (Hiim, 2013). For å bli en habil håndverker må en ikke bare lære seg den praktiske utøvelsen, man må også lære seg å snakke om det man gjør for på den måten lære seg begreper og fagterminologi i en sosial og kulturell kontekst (Malmberg, 2013).

Det grunnleggende prinsippet for mesterlære er i følge Kvale (1999) at « en aktivitet læres gjennom å utføre aktiviteten i et praksisfellesskap» (ibid, 1999:149). Læringen består ikke bare av å herme etter mesteren men også hvordan mesteren forholder seg til det faget som skal læres. Mesterlære omfatter flere læreformer som nevnt ovenfor og læring som sosial praksis. Fellestrekket for disse forskjellige formene for læring er de finner sted uten verbal undervisning. Slikt sett er denne formen for læring hensiktsmessig ved arbeidsdriften der det er mange utenlandske innsatte. Ved å arbeide i verkstedfellesskapet kan man gjennom arbeid skape kommunikasjon og sakte men sikkert utvikle kunnskap og skape læring gjennom å arbeide og gjenta arbeidsprosesser. I kriminalomsorgens føringer for arbeid og sysselsetting ved arbeidsdriften skrives det mye om praksisnær opplæring. Gjertsen og Gustavsen (2015) tar for seg praksisnær opplæring i grunnleggende ferdigheter i regi av VOX² gjennomført i kriminalomsorgen. De beskriver praksisnær opplæring som «å integrere læring i grunnleggende ferdigheter i et praksisfelt mot yrkesfaglig opplæring» (Gjertsen & Gustavsen, 2015: 14).

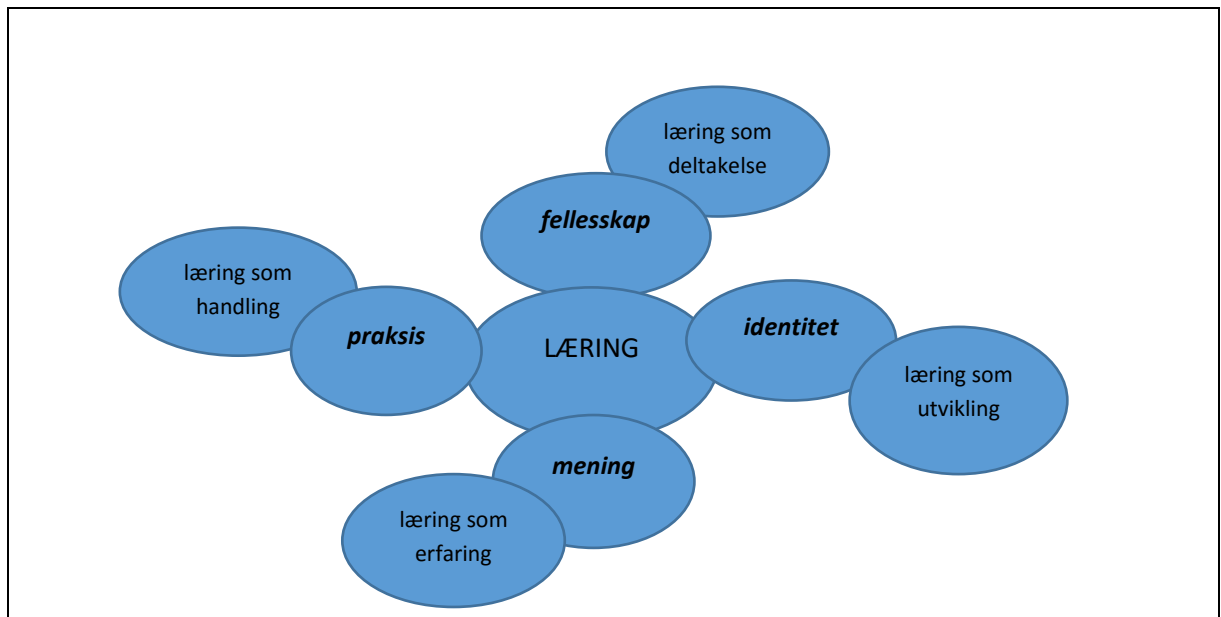
4.3 Situert læring og praksisfellesskap ved Lave og Wenger

Lave og Wenger beskriver hvordan læring foregår i ulike sosiale fellesskap. De hevder at betydningen av å lære gjennom deltakelse i en sosial praksis. «Læring er et integrert og uadskillelig aspekt af social praksis» (Lave & Wenger, 2003: 33). Læringen foregår i praksisfellesskap i sosiale kontekster hvor eleven, lærlingen eller den innsatte også

² Et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, med særlig vekt på voksnes læring. De legger til rette for økt deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (www.vox.no)

lærer roller, verdier økonomiske og sosiale vurderinger. Det er et samspill med omgivelsene som avhenger av hvem man arbeider sammen med, hva verkstedet har av tekniske virkemidler, hva man produserer og for hvem man produserer for (Hiim, 2013:67). Lave og Wenger (2003) snakker også om en legitim perifer deltakelse. Med det forstås en beskrivelse av en deltakelse i en sosial praksis med læring som en integrert bestanddel. Det vil med andre ord si at når en innsatt er på arbeid i et verksted ved arbeidsdriften så får hun ikke bare opplæring i et håndverksfag men deltar like mye i et sosialt fellesskap og den læring som det medfører. I dette sosiale fellesskapet foregår det ikke bare læring men også en form for veiledning i og med at den nyankomne i verkstedet blir veiledet av de mer erfarne verkstedmedlemmene (Lauvås og Handal, 2000: 58). «Perifer deltagelse handler om at være placeret i den sociale verden» (ibid, 2003:37). Lave og Wenger overfører denne forskningen til hverdagssituasjoner der mennesker av et visst omfang arbeider sammen der de får adgang til atferdsmønster, som de ellers ikke ville ha hatt adgang til og som utvikles til ferdigheter som er velegnet til bestemte former for prestasjoner (Lave og Wenger, 2003). Legitim perifer deltakelse gjelder prosessen der den nyankomne blir del av praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 1999:242). Illeris (2012) hevder begrepet praksisfellesskapet handler om at all læring oppstår i en bestemt situasjon og at denne spesifikke situasjonen vil være av betydning for læringens karakter og resultat (Illeris, 2012: 140). For eksempel så vil elever og læringer gjennom å utføre forskjellige og skiftende arbeidsoppgaver bli en del av et verkstedsfellesskap. Kunnskapen skapes, levendegjøres, utvikles og videreutvikles gjennom samspill i slike situasjoner og gjennom felles erfaringer i ulike sammenhenger (Hiim, 2013:67). Læring som sosial deltakelse i et praksisfellesskap er ikke bare en form for handling, men også en måte å høre til noe. En slik deltakelse former ikke bare hva vi gjør og hva vi lærer men også hvem vi er og hvordan vi tolker det vi gjør (Wenger, 2004:15).

Dette kan beskrives i figuren under:



Figur 1. Komponenter i en sosial teori om læring (etter Wenger, 2004:15).

Et slikt kunnskapssyn inngår dermed som en variant av en sosiokulturell læringsforståelse der en ser læring som en aktivitet som går for seg i et samspill mellom et individ og et kulturelt konstruert fellesskap (Lauvås og Handal, 2000:59). Lauvås og Handal hevder videre at gjennom en slik deltakelse i felles virksomhet [...] anvender og utvikler individet sin kompetanse» (Ibid:59).

4.4 Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse

Dreyfus og Dreyfus(1986) beskriver en femtrinns modell for kompetanseutvikling der yrkesutøveren går fra novise til ekspert. Som *novise* er yrkesutøveren nybegynner, hun lærer seg regler og prøver å huske disse, omtrent som en datamaskin som følger et program (Dreyfus og Dreyfus, 1999). Overført til verkstedene ved arbeidsdriften, vil de innsatte være nyankomne og vil få vist enkle arbeidsoppgaver som de skal gjenta. Hun får instruksjon slik at hun skal vite hva hun skal vektlegge i utførelsen av arbeidsoppgaven (Hiim og Hippe, 2001:61). Trinn to kaller brødrene Dreyfus for *viderekommen nybegynner*. I det legger de at novisen får erfaring i å mestre virkelige situasjoner. Hun ser meningsfull teori og arbeidsoppgaver som er relevante i forhold til de første regler og instruksjoner. Med enda større erfaring beveger yrkesutøveren seg over i den tredje fasen som kalles *kompetanse*. I denne fasen av kompetanseutviklingen

går yrkesutøveren inn i en situasjon der hun må velge hva som blir riktig i ulike situasjoner og føle ansvar for de valgene hun tar i de ulike situasjonene. Dette er et nivå i ferdighetstilegnelsen der utøveren vil oppleve å føle maktesløshet. Hun vil betvile om det hele tatt er mulig for noen å lære å beherske ferdigheten. «Kompetente utøvere må derfor selv avgjøre hvilken plan de vil velge, uten at de kan være sikre på at den vil egne seg i den bestemte situasjonen» (Dreyfus og Dreyfus, 1999:55). Dette er noe jeg opplever i verkstedet med de innsatte. De kommer til et punkt der de synes det er vanskelig å komme seg videre. I dette stadiet er det viktig å la dem oppleve mestring og veilede dem slik at de ikke gir opp og vil «flykte» i fra utfordringene. Det fjerde stadium kaller Dreyfus- brødrene for *dyktighet*. På dette nivået har yrkesutøveren gjort seg noen positive og negative erfaringer fra sine tidligere valg som hun kan bygge videre på for å vurdere veien videre. Den dyktige utøveren er i stand til å skjelne mellom mange ulike situasjoner som hun har gått inn i med interesse og engasjement (Hiim og Hippe, 2001:57). Utøveren må fortsatt beslutte hva som skal gjøres, etter å ha sett målet og de viktigste trekkene ved situasjonen og ikke handle automatisk slik en ekspert vil kunne gjøre det. En ekspert, som er det høyeste nivået i Dreyfus og Dreyfus modell for kompetanseutvikling, vet ikke bare hva som skal oppnås men også hvordan de skal løse oppgaven. Dette nivået kommer utøveren til etter å ha gjentatt en operasjon flere ganger og med forskjellig innfallsvinkler.

Denne trinnvise modellen av kompetanseutvikling kan overføres til den opplæringen som utøves i verkstedene ved arbeidsdriften. Noen innsatte kommer aldri lenger til nivå en. Dette kan skyldes at de blir løslatt etter kort tid eller det kan skyldes at de ikke har læreforutsetninger nok til å komme lenger enn nivå en. Andre innsatte kan komme lenger. Arbeidsdriften har som mål at de skal tilegne seg mest mulig kunnskap slik at de kan bli attraktive i arbeidsmarkedet når de blir løslatt og ikke minst at deres selvfølelse stiger.

4.5 Schöns syn på læring

Schön vektlegger forskjellen med det å kunne eller det å vite hvordan og det og vite at. Han hevder at gode yrkesutøver kan mer enn de kan sette ord på. Han anser at en viktig del av profesjonelle yrkesutøvers kompetanse er de kan reflektere over sin yrkesvirksomhet og slik få ny innsikt for videre praksis (Lauvås og Handal, 2000:70).

Det primære grunnlaget for læring ligger i den praktiske virkeligheten. Schön hevder at når en dyktig yrkesutøver møter utfordringer vil han bruke begrepet «proffesional kunstnerisk kunnen» (Schön, 2013:22). I det ligger det en løsningsmodell basert på det som ligger i yrkesutøverens improvisasjon, kunnskap som er lært via deres praksiserfaring. I denne praksiserfaringen ligger også erfaringer relatert til sanseforhold som syn, hørsel, berøring, bevegelser (Hiim, 2013:64). Det som overrasker oss i vår egen praksis er det som utfordrer oss til å tenke gjennom det vi gjør (Lauvås og Handal, 2000:70). I arbeidsdriften vil dette komme til syne når en innsatt med erfaring veileder en nyankommen. Det at hun må sette ord på det hun gjør bidrar til at hun får en større forståelse av sitt eget arbeid.

Schön vektlegger verdien av et reflekterende praktikum. Det betyr at elever kan eksperimentere og øve seg i en liksomverden etablert i et verksted eller studio. Schön hevder at med slike arenaer kan eleven få systematisk demonstrasjon, instruksjon og veiledning av mestre som behersker yrket (Hiim og Hippe, 2001: 69). En praktiker har ikke bare teoretisk og verbal kunnskap, men besitter i like stor grad en taus kunnskap som kommer fra gjentagende praktisk yrkesutøvelse og refleksjoner over dette. Lauvås og Handal hevder at vi vil for det meste tenke på refleksjon som en bevisst aktivitet som vi engasjerer oss i når tiden eller situasjonen gjør det mulig og at det er et redskap for å skape mening i det som skjer i våre omgivelser og dermed utvikle eller endre denne meningen (Lauvås og Handal, 2000:71). Den profesjonelle yrkesutøvers viten ligger i handlingen som utføres og fornemmelsen for det materiale som hun har med å gjøre (Schön, 2001). Schön kritiserer det teknologiske kunnskapsbegrep. Han hevder det er en arv etter positivismen og mener at det utilstrekkelig i forhold til yrkeskunnskap (Hiim og Hippe, 2001:64). Han karakteriserer profesjonell yrkesutøvelse som en systematisk og bevisst refleksjon i og over handling (ibid:69). Når de innsatte i verkstedet spør meg om hvorfor jeg utfører en handling på en bestemt måte, kan jeg ikke alltid svare klart på det, men det er noe jeg vet fungerer basert på mange år med erfaringer. I verkstedet konstruerer de innsatte dermed viten i de handlingene de utfører gjennom sine arbeidsoppgaver og det dannes en teori tilpasset den bestemte arbeidsoppgaven.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for ulike perspektiver innenfor yrkeskunnskap, yrkesdidaktikk og læring i praksis. Jeg har hatt særlig fokus på teoriene om mesterlære til Kvale, situert læring og praksisfellesskap ved Lave og Wenger, Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse og Schön sitt syn på læring. De ulike perspektivene danner grunnlaget for mitt pedagogiske kunnskapssyn og som dermed også påvirker måten jeg tilrettelegger mitt pedagogiske arbeid på. Dette gjelder både hvordan jeg sammen med mine kollegaer tilrettelegger arbeidet med dokumentering av innsattes opplæring i verkstedene og hvordan jeg selv arbeider som verksbetjent i mitt eget verksted.

I neste kapittel vil jeg ta for meg min forskningstilnærming og valg av metode jeg har anvendt i prosjektperioden for å prøve å finne svar på min problemstilling.

5.0 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet ønsker jeg å gjøre rede for min forskningstilnærming og mine metodevalg. Først vil jeg se på to ulike syn på vitenskap. Deretter vil jeg beskrive aksjonsforskning som metode. Jeg vil så se på hvordan teorien ser på samarbeid før jeg vil redegjøre for datainnsamlingen i prosjektet. Videre i kapitlet vil jeg ta for meg kvalitative intervjuer. Til slutt vil jeg gjøre rede for prosjektets gyldighet og pålitelighet og de etiske hensyn som er viktig å ta som forsker.

Jeg vil aller først minne om min problemstilling:

Hvordan dokumentere kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt?

5.1 Ulikt syn på vitenskap

Vitenskap handler om å skape og utvikle kunnskap. Dalland hevder at god forskning knyttes til i hvilken grad forskningen gir klarhet i det som undersøkes. Utvikling av kunnskap skapes ved å samle inn data som blir beskrevet slik at andre kan følge prosessen og dermed forstå hva som har foregått og dermed kan gjenta det(Dalland, 2007:47). Jeg vil nå ta for meg to ulike syn på vitenskap; den forklarende kunnskap,

positivismen og den forstående kunnskap, hermeneutikken. Ut i fra de to ulike syn på vitenskap vil jeg begrunne min vitenskapelige forankring i denne oppgaven.

5.1.1 Positivismen

Det positivistiske synet er forankret i en naturvitenskapelig tradisjon, der vi kan observere og regne ut med våre logiske tanker (Dalland, 2007:50). Nøkkelord innenfor naturvitenskapen er rasjonalitet, kunnskap skal etterprøves empirisk, resultater skal kunne måles istedenfor å vurderes og bedømmes. Oppnådd kunnskap skal uttrykkes i lovmessighet; Hvis ikke A, så B. Fremfor alt skal forskeren være objektiv og ikke la seg påvirke av vurderinger som ikke er vitenskapelige (Dalland, 2007:51).

5.1.2 Hermeneutikken

Hermeneutikk er læren om fortolkning. Med fortolkning menes å gjøre noe uklart klart. Hermeneutikken er forankret i en humanistisk tradisjon som vi finner innenfor humanistiske og samfunnsorienterte vitenskaper (Dalland, 2007:55). Hermeneutikk, hevder Dalland, handler om å forstå og tolke grunnlaget for den menneskelige eksistens (Ibid:56). En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje og Grimen, 1993:150). Thagaard (2002) hevder at hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Ibid:37). «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av» (Ibid:37). Min forståelse av hermeneutikk bygger på den hermeneutiske sirkel og som inngår i en helhetstenkning. Mine fortolkninger forgår i en kontinuerlig bevegelse mellom helhet og del, det som jeg skal fortolke og i den kontekst jeg fortolker i og min egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993:153). Hadde jeg ikke arbeidet som verksbetjent men kommet som forsker utenfra for å gjennomføre mitt prosjekt ville også min forforståelse og dermed også min kontekst til det jeg skal undersøke vært annerledes. Jeg har i mitt prosjekt tatt hensyn til min egen forforståelse av fenomenet jeg skal undersøke og de konsekvenser det gir for oppgaven og måten jeg fortolker det som hender i verkstedet i kraft av min tilstedeværelse som verksbetjent.

5.2 Aksjonsforskning

Som forskningsstrategi med utgangspunkt i min problemstilling, har jeg valgt aksjonsforskning.

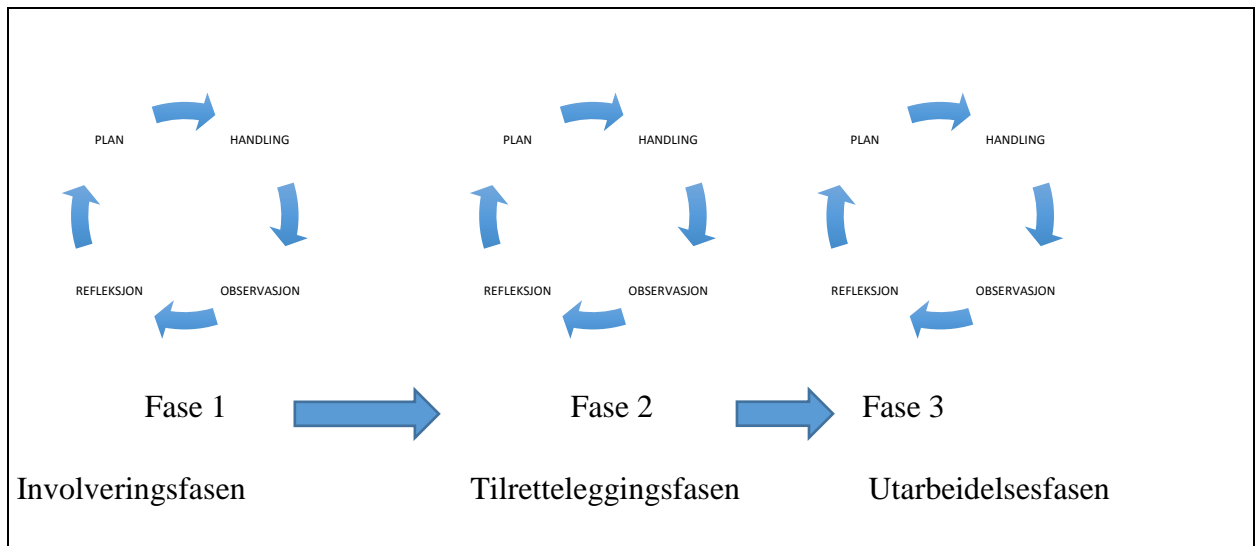
Aksjonsforskning eller praksisbasert lærerforskning bygger på definisjonen av didaktikk der en praktisk-teoretisk arbeidsprosess står sentralt (Hiim, 2010:17). Hensikten med aksjonsforskning er å forbedre utdanningsvirksomhet og oppnå ny kunnskap, gjennom systematisk å undersøke, utvikle og dokumenterer praktisk lærekunnskap (Ibid:17). Aksjonsforskning innebærer altså at man kontinuerlig søker etter å forbedre eksisterende praksis (Tiller, 2004:19-22). Ved og vekselvis å forske, utbedre og forske på nytt utvikles en spiral der forståelsen øker og muligheten til forbedring er til stede (Dalland, 2007). Den didaktiske definisjonen av aksjonsforskning forankres i begrepet om hva didaktikk innebærer. «Didaktikk må læres gjennom å delta, utføre og systematisk reflektere over arbeidsprosesser og sentrale funksjoner i læreryrket» (Hiim, 2010:48).

Hiim definerer aksjonsforskning slik:

Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings-, og læreprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv (Hiim, 2003, 2013:35).

Tiller definerer det slik: «Målet med aksjonsforskning er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumenterer endringsprosesser og forbedret praksis» (Madsen, 2004:150). Det finnes ulike retninger og tradisjoner innenfor aksjonsforskning. I mitt prosjekt vil jeg være en deltakende forsker som vil forske og dokumentere min praksis, med utgangspunkt i praktiske problemer. Denne retningen er det som Hiim (2010) skriver om som deltakende aksjonsforskning (Hiim, 2010:96). Jeg vil begrunne mitt valg av deltakende aksjonsforskning med at jeg opplever utviklingsarbeidet som en form av en aksjonsforskningsspiral der [...] plan, handling, observasjon, refleksjon, med sterk vekt på medvirkning fra alle deltakere i prosessen» (Hiim, 2010:96).

Aksjonsforskningsprosessen er delt inn i tre faser. De tre fasene vil bli evaluert og vurdert underveis og før jeg tar fatt på neste fase. Dette for og hele tiden og kontinuerlig kunne forbedre eksisterende praksis. De australske forskerne Carr og Kemmis beskriver deltakende aksjonsforskning med følgende modell:



Figur 2: Modell etter Carr og Kemmis, 1986

I mitt prosjekt tar aksjonsforskningen utgangspunkt i egen praksiserfaring. Jeg ser et behov om å forbedre eksisterende praksis, gjøre noe med det og dokumentere og vurdere endringene som skjer. Aksjonsrettet forskning har som et overordnet mål at den skal være nyttig for deltakerne og at endringen som skjer er i overensstemmelse med de mål en har satt seg (Tiller, 2004). Målet jeg har satt meg med dette prosjektet er at kvinnelige innsatte skal få dokumentert det praktiske arbeidet de utfører i verkstedene ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt. Dette dokumentet kan de innsatte bruke som en arbeidsattest og / eller inngå i en realkompetansevurdering etter at de har sonet ferdig eller som start til videreutdanning i fengselet. Et viktig mål med mitt prosjekt er at det ikke bare skal være et prosjekt men en permanent endring av praksis.

Hovedspørsmålene i min undersøkelse vil være hva har jeg gjort? Hvordan har jeg gjort det? Hva har blitt lært? Hva var bra og hva kan endres i neste omgang? Tiller (2004) hevder at aksjonsforskning i sterk grad preges av det uferdige. Med det mener han at aksjonsforskning starter med spørsmålene og at «spørsmålene er forskningens og utviklingens beste tjenere» (Tiller, 2004:19). Det kreves derfor at deltakerne er i stand

til å holde igjen når det presset på å få endelige svar øker. Han mener at de som har svarene på forhånd vil gå inn i en kjedelig prosess fordi i aksjonsforskning stiller spørsmål om å forbedre, forandre, fornye eller også rekonstruere (Ibid, 2004).

5.2.1 Samarbeid

Aksjonsforskning legger til rette for tett samarbeid med kollegaer. Carl Erik Grennes (2005) definerer samarbeid med at det består av to eller flere individer i en dynamisk interaksjon. Samarbeid er preget av gjensidig avhengighet og som har en viss varighet. Samarbeid preges av at man har en felles oppgave eller et felles mål der de ulike aktørene innehar ulike funksjoner eller roller. Samarbeid mellom skole og arbeidsdrift har i mange år vært et tema innenfor kriminalomsorgen. Det er to ulike kulturer som møtes. Kriminalomsorgens ansvar for sikkerhet og skolens ansvar for undervisning. Skolen er en importert tjeneste. Den tar med seg skolekulturen fra utsiden og skal også gi de innsatte en tilnærmet lik opplæring som utenfor fengselet. I boken *Samarbeid og konflikt- to sider av samme sak* hevder forfatterne at for å oppnå et godt samarbeid er det viktig å se fremover og ikke dvele i det som allerede er gjort. «Det vi kan forholde oss til og gjøre noe med, er situasjonen vår nå og fremover» (Hartviksen & Kversøy, 2008: 86). Forfatterne hevder at samarbeid er en naturlig arena for forskjellighet og uenighet. For mange opphører samarbeidet når det blir for mange uenigheter og for mange følelser. Dermed forveksler de uenighet og forskjellighet med konflikt og melder seg ut av noe som oppleves som ubehagelig (Ibid, 2008: 88). I noen fengsler har det over tid vært en allmenn oppfatning blant ansatte i skolen og arbeidsdriften at samarbeid er vanskelig. Jeg har vært ansatt i kriminalomsorgen i kort tid og er ikke en bærer av «gamle» historier. Det er et godt utgangspunkt for å bidra til at samarbeidet mellom skolen og arbeidsdriften skal bli bedre.

5.3 Datainnsamling i prosjektet

Datainnsamlingen denne undersøkelsen bygger på er gjort med en triangulering av deltakende observasjoner, ustrukturerte samtaler, kvalitative intervjuer, og egen loggføring. Innsamlingen har foregått periodevis over et tidsrom fra høsten 2013 til senvinteren 2015.

5.3.1 Deltakende observasjon

Gjennom bruk av observasjon som metode for datainnsamling krever det at man må skjerpe sansene. Vi bruker ikke bare synet til observasjon men også hørselen og luktesansen, vi føler og opplever det som skjer i rommet (Dalland, 2007:181).

Observasjon krever at jeg som forsker er til stede i de situasjoner der informantene oppholder seg og systematisk iakttar hvordan personene handler og reagerer (Thagaard, 2003:63). I alle de tre fasene i dette prosjektet har jeg brukt deltakende observasjon i samtaler og praktisk arbeid. «Deltakende observasjon innebærer at forskeren har en aktiv rolle i forhold til informantene og til en viss grad deltar sammen med dem» (Thagaard, 2003:68). Ved å arbeide praktisk i et verksted sammen med de innsatte har jeg hatt mulighet til å oppnå en relasjon til de innsatte gjennom arbeidsoppgavene som gjennomføres. På denne måten har jeg åpent kunne observere hvordan de lærer og hvordan de forholdt seg til nye rutiner som for eksempel utfylling av timelister og bevisstgjøring av arbeidsoppgaver. Når en observerer vil det mange ganger være nærliggende å stille spørsmål til den observerte derfor har min deltakende observasjon blitt gjort i nær tilknytning til ustrukturerte samtaler. Det var først når jeg startet med intervjuundersøkelsen at min rolle som forsker tydelig klargjort både ovenfor mine kolleger ved arbeidsdriften og innsatte (Thagaard, 2003:69). Thagaard (2003) hevder i midlertidig at grunnlaget for deltakende observasjon legges når forskeren er akseptert i det miljøet der observasjonen skal finne sted. Som forsker og ansatt i kriminalomsorgen var det viktig for meg å reflektere over min relasjon til de innsatte for å vurdere hvilken betydning denne relasjonen kunne få for den informasjonen jeg fikk. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.7 om etiske betraktninger.

5.3.2 Logg

Jeg skrev logg gjennom hele forskningsperioden. Loggen var med på å bevisstgjøre mine handlinger og refleksjoner over situasjoner som oppsto i møter med kollegaer og innsatte. Loggen var også arbeidsredskap for å huske hva som ble bestemt i møter jeg hadde med kollegaer ved arbeidsdriften og møter med skolen og umiddelbart reflektere over opplevelsene etter endt arbeidsdag. Loggskjemaet var utformet i tre deler:

1. Hendelse, hva som konkret skjedde, for eksempel: «*Team-samling med Arbeidsdriften. Planlegging av skriftlig dokumentasjon opp mot kompetansemålene i Vg1DH*».

2. Resultat, hva var resultatet: *«Et felles utgangspunkt for definering av læringsmål og utarbeidelse av mal».*

3. Refleksjon, hva sitter jeg igjen med av tanker rundt opplevelsen: *«Det var godt å kjenne at mine kollegaer er helt med når det gjelder dette prosjektet. Alle er med og er ivrige i arbeidet. Jeg må ligge et skritt foran og legge til rette slik at de ikke opplever arbeidet som en belastning»*

Det var ønskelig å utforme loggskjemaet så kort og presist som mulig slik at det skulle være enkelt å beskrive handlinger og refleksjoner som sammen med øvrige dataene kunne vise hva som faktisk skjedde når og konkret ble gjort og mine refleksjoner og tanker rundt hendelsene (Hiim, 2010: 52).

5.4 Kvalitative intervjuer

Det kvalitative intervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Det er et mål å få frem folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009:21). Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom meg og mine informanter som styres av de temaene som jeg ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2003:85).

I prosjektet har jeg brukt ulike former for intervjuer. I prosjektets to første faser; Involveringsfasen med kollegaer og Grønland voksenopplæring og Tilrettelegging av dokumentasjon for de innsatte benyttet jeg meg av ustrukturerte samtaler med mine kollegaer i løpet av arbeidsdagen som kunne være både tilfeldige og uformelle. Spørsmål oppsto der og da og ofte ble ofte lunsjpausen benyttet til å diskutere og samtale rundt prosjektets fremgang. Thagaard (2003) hevder at intervju av denne typen kan være relevant som innledning til en undersøkelse, [...] fordi en åpen samtale gir grunnlag for å presisere temaer som kan brukes i den videre undersøkelsen» (Ibid, 2003: 84). I denne tiden ble loggføringen viktig for meg for å huske disse samtalene som var viktig for prosjektets videreutvikling og progresjon. I slutten av prosjektet gjennomførte jeg dybdeintervju med tilfeldig utvalgte informanter. Grunnen var at jeg ønsket å stille spørsmål som gikk dypere enn de ustrukturerte og tilfeldige samtalene jeg hittil hadde hatt. Thagaard (2003) påpeker at «en viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på de temaer det er ønskelig å få informasjon om» (Ibid, 2003: 86). Med de

innsatte hadde jeg også flere uformelle samtaler i verkstedene før jeg foretok et dybdeintervju mot slutten av prosjektet.

5.4.1 Intervju med innsatte

Ustrukturerte samtaler

Jeg gjennomførte ustrukturerte samtaler med innsatte flere ganger i løpet av prosjektets periode. Samtalene kunne oppstå i verkstedet, på vei tilbake til avdelingen, i løpet av pauser i luftegården. Av og til kunne de innsatte starte samtalen ved at de stilte spørsmål angående for eksempel utfylling av timelister, men ofte var det jeg som brakte temaet på banen ved å stille spørsmål som: «Hvordan synes du det går i verkstedet»? Eller «går det greit å fylle ut timelistene»? Spørsmål som mest er spurt for å få i gang en samtale men som ofte åpnet opp for en lengre samtale.

Dybdeintervju

Mot slutten av prosjektperioden gjennomførte jeg dybdeintervju med syv innsatte. De ble tilfeldig plukket ut på bakgrunn av nasjonalitet og om de satt i varetekt eller på kort dom. Dybdeintervjuene ble foretatt på den innsattes celle rett etter at de innsatte hadde spist middag og jeg var ferdig på jobb. De innsatte ble spurt hvor det passet best for dem å gjennomføre intervjuet og samtlige ville gjøre det på cella. De innsatte har egen celle der de har en seng, et skrivebord med en stol, en liten vask og et toalett. Ofte så satt den innsatte i senga og jeg på stolen. De var blitt spurt noen dager på forhånd og hadde også signert et samtykkeskjema. Intervjuene varte mellom en halv time og en time. Siden jeg var ansatt i fengslet var jeg utstyrt med alarm og nøkler og kjente alle avdelingene godt. Dette gjorde det lettere for meg å tilpasse meg de innsattes tid. Jeg kjente også de innsatte fra verkstedene ved arbeidsdriften så vi trengte ingen innledende bli - kjent- fase før intervjuet startet.

Intervjuet var delt inn i fire temaer:

1. Alder og utdanning
2. Opplæring / arbeidspraksis ved arbeidsdriften

3. Timeliste

4. Livet etter endt soning.

Under det første temaet ønsket jeg å vite alder på innsatt og hva slags utdanning de hadde. Det er stor variasjon både aldersmessig og hva slags utdanning kvinnene har. Jeg ønsket å se om dette ville ha noe å si for svarene i på spørsmålene mine. Under det andre temaet om opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften ønsket jeg å få svar på hvordan de innsatte opplevde dagen ved arbeidsdriften og om de opplevde at de fikk opplæring / arbeidserfaring de kunne bruke etter løslatelse. Med spørsmålene ønsket jeg å vite om hvordan de trivdes i verkstedene, om de var fornøyd med arbeidsoppgavene de fikk og om de syntes at de lærte noe som var relevant for livet de så for seg etter endt soning. Svarene dere ville gi meg en pekepinn på om måten vi la til rette opplæringen på var motiverende og lærende, samt om de var i riktig verksted eller verksteder. Under det tredje temaet spurte jeg om hvordan de syntes timelistene fungerte. Jeg ønsket tilbakemeldinger om timelistene var utformet på en enkel og forståelig måte eller om det var noe som kunne endres på. Det siste temaet omhandlet livet etter endt soning. Her stilte jeg spørsmål om hvilke tanker de gjorde seg om kursbevisets betydning for dem selv etter løslatelse og om de så for seg at opplæringen og arbeidspraksisen fra arbeidsdriften ville ha noen innvirkning på livet etter soning. Svarene jeg fikk ville gi meg en pekepinn på om det arbeidet vi gjorde med å dokumentere var liv laga. Hvis alle svarte at det ikke ville ha noen betydning for dem etter løslatelse og de ikke så at det ville få noen innvirkning på livet deres etter soning så måtte jeg revurdere om dette var noe verksbetjentene skulle bruke tid på.

5.4.2 Intervju med ansatte

Ustrukturerte samtaler

Ved oppstart av prosjektet hadde vi en team-samling der jeg forklarte om prosjektet som jeg ønsket å gjennomføre. Jeg hadde også møter med skolen der prosjektet ble lagt frem. Mine kollegaer både ved arbeidsdriften og skolen var svært positive til planen. I løpet av hele prosjektperioden hadde vi ukentlig, den første tiden daglige, samtaler i lunsjen der vi diskuterte og samtalte oss frem til et felles språk og ulike oppfatninger av

hvordan kompetansemålene i læreplanen skulle forstås. Disse møtene ble viktige kilder til en bevisstgjøring av det pedagogiske arbeidet som foregikk i de ulike verkstedene og som under tiden ledet til utarbeidelsen av timelister og kursbevis til de innsatte.

Dybdeintervju

På slutten av prosjektperioden gjennomførte jeg dybdeintervju med de involverte ansatte. Jeg ønsket å få deres opplevelse og refleksjoner de hadde gjort seg i arbeidet med dokumenteringen. Deres refleksjoner og tanker om gjennomføringen av prosjektet har gitt viktige data til oppgaven.

Dybdeintervjuet med ansatte delte jeg også opp i fire temaer:

1. Utdanning og bakgrunn
2. Arbeidsprosessen rundt utarbeidelsen av læringsmål knyttet opp til kompetansemålene i Vg1 design og håndverk
3. Det daglige arbeidet i verkstedet
4. Kurs/opplæringsbeviset

Under det første temaet ønsket jeg å vite utdanning og bakgrunn. Hva de hadde av yrkesbakgrunn og om de hadde pedagogisk utdanning. Under det andre temaet stilte jeg spørsmålet om hvordan de opplevde utarbeidelsen av læringsmålene. Jeg ønsket å få svar på om det var vanskelig å konvertere kompetansemålene om til læringsmål og om de ble mer bevisste om hvilke arbeidsoppgaver de utførte i verkstedet. Det tredje temaet omhandlet det daglige arbeidet i verkstedet. Jeg ønsket svar på hvordan dokumenteringen påvirket verksbetjentens arbeid i verkstedet og reaksjonen til de innsatte til dokumenteringen. Jeg var også interessert i å vite om dokumenteringen påvirket de innsattes holdning til utførelsen av arbeidsoppgaver. I dette lå spørsmålet om motivasjon og mestring. Under det fjerde temaet var det samarbeidet mellom skolen og arbeidsdriften som var i fokus. Et av spørsmålene jeg ønsket svar på var hvordan verksbetjenten syntes samarbeidet mellom skolen og arbeidsdriften fungerte. Fra tidligere forskning var jeg klar over at dette var et ømtålig tema og jeg ønsket derfor å undersøke om samarbeidet var blitt bedre i løpet av den prosessen vi hadde vært igjennom og hva vi eventuelt kunne gjøre annerledes for å få et enda bedre samarbeid.

Derfor ønsket jeg også svar på hvilken rolle de to instansene hadde i dette prosjektet og om de kunne peke på noen utfordringer som var til stede.

5.5 Gyldighet og pålitelighet

Gyldighet eller validitet blir i vanlige ordbøker, i følge Kvale og Brinkmann (2009:250), definert som en uttalelsessannhet, riktighet og styrke. En gyldig slutning er korrekt utledet fra sine premisser. «Gyldighet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009: 250).

I et positivistisk syn står gyldighet for relevans. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes (Dalland, 2007, 50). Hiim (2010) påpeker at det må legges til grunn andre kriterier i aksjonsforskning enn det som legges til grunn i tradisjonell forskning der gyldighet og pålitelighet relateres det det som er «sant» (Ibid, 2010:46). Hiim (2010) hevder at «den pedagogiske aksjonsforskningens sirkulære samarbeidsstruktur, med fortløpende sekvenser av handling, individuell og felles refleksjon, vurdering, planlegging, handling osv., kan bidra til å sikre krav om gyldighet» (Ibid, 2010:308).

Pålitelighet eller reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Troverdighet er knyttet til at forskningen som er blitt gjort er blitt utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2002: 178). Thagaard (2002) hevder at en konsekvens av prinsippet om subjektivitet i en kvalitativ studie er at troverdighet ikke kan knyttes opp til fastlagte kriterier. Det er derimot min oppgave som forsker å argumentere for troverdighet ved at jeg redegjør for hvordan dataene jeg har samlet inn er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Argumentene skal overbevise leseren om kvaliteten på forskningen og dermed også verdien av resultatet (Ibid, 2002: 178). I følge Hiim (2009) er et viktig prinsipp for å oppnå gyldighet og pålitelighet i dokumentasjonen «å legge fram prosessdata, i form av planer, logger og samtaleresultater» (2009:46). Hun hevder også at det alltid vil finne begrensinger i forhold til relasjonelle og institusjonelle maktforhold. I min oppgave har jeg lagt ved loggskjema og intervjuguider for oppnå så stor gyldighet og pålitelighet som mulig. Jeg har referert til samtaler underveis og etter gjennomførte sekvenser. I en intervjusituasjon med innsatte der makt /avmakt forholdet er sentralt har jeg vært bevisst på å informere

de innsatte om at svarene de avgir ikke vil ha noen innvirkning på deres soningsforhold. Å være verksbetjent og samtidig forske i eget felt er noe som er viktig å være observant på gjennom hele prosessen. Jeg er dermed også klar over at svarene de innsatte gir meg kan være påvirket av makt / avmaktforholdet som er det umulig å se bort ifra når jeg innehar den posisjonen jeg har som verksbetjent. Jeg kan derfor ikke være helt sikker på påliteligheten i svarene deres. Jeg støtter meg derfor også på observasjoner som jeg har gjort i verkstedet og samtaler med verksbetjentkollegaene mine som ikke har innehatt samme forskerrolle som jeg.

Jeg gjennom prosjektperioden involvert mine kollegaer til å komme med sine meninger, synspunkter, tanker og refleksjoner før, under og etter arbeidet med dokumentering av innsattes arbeid og opplæring ved arbeidsdriften. Jeg har også involvert de innsatte i arbeidet og utarbeidelsen slik at deres synspunkter ble tatt hensyn til. Jeg har vært klar over farene ved å forske i eget felt og mener at ved å være klar over faremomentene har i varetatt gyldighet- og pålitelighetskravene til forskningsarbeidet.

5.6 Etiske hensyn

Det å forske i fengsel stiller mange krav til forskningsetiske hensyn. De innsatte er en sårbar og utsatt gruppe på grunn av den spesielle situasjonen de befinner seg i. En forskningsetisk utfordring påpeker Cappelen (2009) er at fengselet ikke bare holder de innsatte inne, men også ofte holder offentligheten ute. Cappelen påpeker likevel at det er viktig at innsatte ikke ekskluderes fra forskning og fra gevinstene ved forskning. Han hevder at forskning på innsatte kan legitimeres dersom «det er sannsynlig at innsatte vil ha nytte av forskningen, forskningen ikke kan gjennomføres på andre grupper og at risikoen for uheldige effekter av forskningen er lav» (Cappelen, 2009:2). Jeg mener å påstå at mitt prosjekt kan legitimeres på alle tre områder.

Jeg sendte søknad til kriminalomsorgen region øst og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) våren 2014. Det tok lang tid før jeg fikk svar. Da jeg tok kontakt for å finne ut hva som hadde skjedd ble jeg gjort oppmerksom på at kriminalomsorgen ikke kunne gi meg godkjenning før NSD hadde gjort det. Da jeg ringte NSD ga de meg beskjed om at de ikke kunne godkjenne prosjektet før kriminalomsorgen hadde gjort det. Da dette ble oppdaget tok jeg kontakt med ledelsen i Bredtveit fengsel som var informert og de sendte da en forespørsel til Kriminalomsorgen. Prosjektet ble da

umiddelbart godkjent fra Kriminalomsorgen den 23.9.2014 og fra NSD den 3.10.2014 (se vedlegg 1). Forsinkelsen bidro til at jeg måtte utsette den planlagte intervjuperioden, men uten å få noen uheldig innvirkning på prosjektet.

5.6.1 Informert samtykke

Ethvert forskningsprosjekt må, som utgangspunkt, ha deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2009:23). «Forskningsprosjekter som inkluderer personer settes bare i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til en hver tid rette til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem» (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2006:13). Informanten har også krav på å kjenne til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene ved spørsmålene som skal svares på. Det er informantens råderett over eget liv dette prinsippet baserer seg på (Thagaard, 2009:23). Et forskningsetisk spørsmål jeg må stille meg er hvor fritt og informert samtykke til deltakelse i prosjektet kan jeg innhente fra personer som befinner seg i en situasjon der deres frihet er begrenset. Vil de jeg spør føle seg presset til å delta?

I forkant av intervjuperioden spurte jeg den innsatte om hun kunne tenke seg å svare på spørsmål i forbindelse med dokumentering av arbeidet hun utførte ved arbeidsdriften. Svarte hun ja ga jeg henne et samtykkeskjema (vedlegg 3) og fulgte opp med intervju dagen etter. Før intervjusituasjonen fikk hun mulighet til å trekke seg fra intervjusituasjonen og hun hadde også mulighet til å trekke seg når som helst under selve intervjuet. Jeg fortalte at det jeg skulle spørre om ikke ville ha noe å si for hennes deltakelse i arbeidsdriften og det ikke gjorde noen forskjell om hun ville delta eller ei. Det var ingen av mine informanter, hverken blant innsatte eller ansatte som ønsket å trekke seg hverken før, under eller etter intervjuet. Jeg gjentok samme prosedyre når jeg skulle spørre de ansatte (vedlegg 4).

5.6.2 Konfidensialitet

NESH (2006) skriver i sine retningslinjer om etisk forsvarlig forskningspraksis. Et av prinsippene er kravet om konfidensialitet. «De som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på» (NESH, 2006).

For å sikre fullstendig anonymitet til de innsatte valgte jeg å foreta intervjuene i løpet av en tomånedersperiode. På denne måten vil det bli vanskeligere å identifisere de innsatte, siden noen av dem jeg hadde intervjuet i første del av perioden allerede ville være løslatt og dermed ville heller ikke de innsatte vite hvem jeg intervjuet.

Personopplysninger var ikke relevant for datainnsamlingen. Av hensyn til sikkerhet valgte jeg å foreta intervjuene uten båndopptager. Da ville jeg for det første ikke trenge å ta med meg båndopptager inn i fengselet og jeg ville sikre en større anonymisering av de innsatte.

Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt er et lite fengsel med få verksbetjenter og lærere. Det er derfor vanskelig å sikre hundre prosent anonymitet. Jeg har derfor valgt og ikke skille mellom verksbetjentsitat og lærersitat men kalle det for ansattsitat.

5.6.3 Forske i eget felt

Å forske i eget felt innebærer alltid en risiko. NESH fremhever i sine etiske retningslinjer at

«Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet.

Forskere skal respektere de utforskedes integritet, frihet og medbestemmelse.

Forskere har et ansvar for at de som utforskes utsettes for skader eller andre alvorlige belastninger (NESH, 2006:12).

De innsatte er en sårbar gruppe som er fratatt sin frihet. I min rolle som verksbetjent og forsker er jeg og den innsatte i et makt- /avmaktforhold. Jeg er den personen som har nøkler, det vil si jeg kan gå hvor jeg vil og jeg kan låse opp og igjen dører. Dette er noe jeg må ta hensyn til i mitt arbeid både som forsker men også i arbeidet som verksbetjent.

5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for min forskningstilnærming og mine metodevalg. Jeg har tatt for meg to ulike syn på vitenskap og gjort rede for mitt valg av en hermeneutisk helhetstenkning som danner utgangspunktet for mitt valg av

aksjonsforskning som forskningsstrategi. Jeg har deretter gjort rede for hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som metode med begrunnelse i at jeg ønsker, gjennom systematisk å undersøke, utvikle og dokumentere praktisk lærekunnskap, oppnå ny kunnskap og å forbedre allerede eksisterende virksomhet (Hiim, 2010). Videre i kapitlet har jeg tatt for meg de ulike datainnsamlingene i prosjektet. Datainnsamlingen bygger på en triangulering av deltakende observasjoner, ustrukturerte samtaler, kvalitative intervjuer og egen loggføring. Deretter har jeg gjort rede for om prosjektet innehar den gyldighet og pålitelighet som et forskingsarbeid krever. Til slutt har jeg sett på de forskningsetiske hensyn som er viktig å ta spesielt når en forsker i fengsel.

I neste kapittel vil jeg systematisk redegjøre for gjennomføringen av aksjonene i prosjektet med hvordan å dokumentere de kvinnelige innsattes arbeidspraksis og opplæring ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel.

6.0 Gjennomføring av prosjektet

Min intensjon med prosjektet har vært å dokumentere innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften for å styrke veien tilbake til samfunnet etter endt soning. Dette kapitlet vil ta for seg gjennomføringen av prosjektet. Jeg har systematisk strukturert gjennomføringen i tre faser; involveringsfasen, tilretteleggingsfasen og utarbeidelsesfasen. I hver fasebeskrivelse har jeg gjort rede for det som var hovedmålet i perioden. I hele denne prosessen har samarbeid vært et nøkkelord som jevnlig har dukket opp i samtaler og diskusjoner. Jeg har derfor valgt å ta det med som et eget punkt i hver fase.

Involveringsfasen tar for seg arbeidet med å få en felles forståelse for verksbetjentenes tolkning og oppfattelse av kompetansemålene i Vg1 design og håndverk. Perioden skulle også legge grunnlaget for samarbeidet verksbetjentene i mellom og lærere ved GVO som var involvert i arbeidet. Jeg i løpet av denne fasen hatt ustrukturerte samtaler med ansatte og innsatte og skrevet logg for hendelser som oppsto.

Tilretteleggingsfasen handler om hvordan de innsatte skulle dokumentere arbeidstid på arbeidsdriften på en hensiktsmessig måte. Det var et mål at de innsatte skulle få en større bevissthet om sine arbeidsoppgaver og at de selv skulle være ansvarlige for å dokumentere tiden.

Utarbeidelsesfasen tar for seg utarbeidelse av kursbevis som de innsatte skulle ta med seg etter endt soning. Det var dette dokumentet som skulle kunne bidra til å styrke deres vei til bake til samfunnet ved at de hadde fått dokumentert arbeidspraksis og opplæring på en slik måte at den kunne brukes som realkompetanse og/eller arbeidsattest.

Gjennomføringen av prosjektet har foregått i Bredtveit fengsel. Deltakere i prosjektet har vært mine kollegaer ved arbeidsdriften, Grønland voksenopplæringssenter som er skolen i fengselet og de innsatte.

Som et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt har jeg vært helt avhengig av mine samarbeidspartnere. Hartviksen og Kversøy (2008) hevder at i en aksjonsforskningsprosess skal alle impliserte få lov til å delta og utfordres til å si sin egen mening. Jeg som forsker skal ikke forske på, men forske sammen med dem det gjelder, i mitt tilfelle mine kollegaer og de kvinnelige innsatte i Bredtveit fengsel (Ibid, 2008:163). Vi skulle i gang med noe som ikke var blitt gjort før og det var helt avgjørende for meg å ha med meg mine kollegaer i denne prosessen. Det første vi måtte ta tak i var å få en felles forståelse for hva det egentlig var vi skulle gjøre.

Utgangspunktet var vårt arbeid som verksbetjenter, vår sysselsetting av de innsatte og hvordan vi kunne dokumentere de kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis slik at de kunne ha større mulighet for å få arbeid når de ble løslatte. Som nevnt ovenfor stilte jeg spørsmål ved hvorfor ikke kvinnene fikk noen papirer med seg etter endt soning fra det arbeidet og den opplæringen de hadde vært igjennom ved arbeidsdriften. Dette utviklingsarbeidet var et teamarbeid og jeg var helt avhengig av at mine kolleger hadde tillit til meg som leder av prosessen og en trygghet i det arbeidet som skulle gjøres. Det var viktig for meg at alle verksbetjentene ved arbeidsdriften fikk et eierforhold til prosjektet og at de ikke opplevde at dette var noe jeg tredde ned over hodet deres.

6.1 Fase 1. Involveringsfasen med kollegaer

Den første perioden i prosjektet strakte seg fra oktober – desember 2013. I denne fasen var mitt mål at de involverte i prosjektet sammen skulle skape en felles forståelse for kompetansemålene i Vg1 Design & håndverk (heretter Vg1 DH). Dette for å skape et felles språk slik at alle skulle forstå hva det ble snakket om. Prosjektet måtte også

forankres hos skolens ledelse og de aktuelle lærerne ved skolen. Samarbeid mellom skolen og arbeidsdriften ble et viktig tema. En informant sier det slik:

Alle vil på overflaten, men det er en utfordring og virkelig ville det og ikke bare ville det på papiret (Ansattsitat).

I løpet av denne perioden skulle også kompetansemålene i Vg1 DH konverteres inn i den daglige produksjonen i verkstedene.

6.1.1 Bli kjent med kompetansemålene

Min rolle i denne fasen var å legge til rette for arbeidet med å bli kjent med kompetansemål fra Vg1 DH. Kompetansemålene fra Vg1 DH vil danne plattformen i utarbeidelse av dokumentasjon av de innsattes opplæring og arbeidspraksis. Arbeidet startet med en todagers team-samling i oktober med de ansatte ved arbeidsdriften. Hensikten med samlingen var at verksbetjentene skulle få en felles innføring i og forståelse for kompetansemålene til Vg1 DH. Kompetansemålene er utgangspunktet for dokumenteringen av de innsattes opplæring og dermed også for vurderingen av oppnådd kompetanse hos de innsatte. Vi startet med å ta for oss kompetansemålene som var mest relevante for den daglige produksjonen i verkstedene.. Vi hadde lange diskusjoner for å komme frem til et felles språk slik at verksbetjentene hadde en felles forståelse for hva kompetansemålene egentlig betydde og hva det innebar i hvert enkelt verksted. For eksempel tok vi for oss kompetansemålet fra programfaget produksjon: «Velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte». Hva betyr dette kompetansemålet og hva innebærer det i det praktiske arbeidet i det enkelte verksted? Etter en felles gjennomgangen av kompetansemålene, utarbeidet hvert verksted sine egne læringsmål for de ulike kompetansemålene innenfor sitt verkstedsområde. Utfordringene for en utlært håndverker er å få til så enkle læringsmål som mulig. Et av læringsmålene i søm-verkstedet for det nevnte kompetansemålet ble tolket som «Jeg klipper geometriske og figurative former». I tre-verkstedet fikk det samme kompetansemålet et læringsmål som het: «Har gjennomført opplæring på båndsgag». I glassverkstedet het det «Kunne bruke gravèrmaskinen og gravere enkle mønstre». Som utøver av et håndverk gjennom mange år er det lett å overse den grunnleggende læringen som for eksempel «jeg klipper geometriske og figurative

former». Læringsmålene vil altså være ulikt knyttet opp mot kompetansemålene avhengig av produksjonen i de ulike verkstedene. Jeg var ikke opptatt av ordlyden på utformingen av læringsmålene. Læringsmålene var det hver enkelt verksbetjent som eide, det var viktig at det var deres språk som gjorde at de fikk en forståelse hva som ble lagt i tolkningen av kompetansemålet.

Jeg utarbeidet felles skjemaer for verkstedene der verksbetjentene la inn læringsmål under hvert enkelt kompetansemål (se vedlegg nr. 7). På den måten fikk alle verkstedene en felles mal som vi kunne arbeide videre med.

På et av spørsmålene mine knyttet opp mot utarbeidelsen av læringsmål sier en ansatt:

Det var ikke noe vanskelig. Jeg brøt ned kompetansemålene i læringsmål som er relevante for mitt arbeid i verkstedet.

En annen ansatt svarer:

Enkelt- utfordringene er at jeg i verkstedet holder på med både Vg1- mål og Vg3- mål – men jeg hadde ikke greid å få til denne dokumentasjonen uten at vi hadde gjort dette sammen.

Som nevnt i kapittel 2.2 har verksbetjentene i Bredtveit fengsel en pedagogisk utdanning i ryggen. Dette medfører at de er kjent med kompetansemål. Dessuten har noen av verksbetjentene vært involvert i prosjekter med praksisnær opplæring i regi av VOX. Der har de fått erfaring i å knytte produksjonen i verkstedet opp mot programfaget Prosjekt til fordypning som tar for seg kompetansemål fra Vg3.

6.1.2 Samarbeid

Et gjennomgående tema i denne fasen var samarbeid. Noen ansatte hadde liten erfaring og noen hadde dårlig erfaring med å samarbeide med skolen. Både verksbetjentene og lærerne opplever samarbeidet som utfordrende. De har få møtearenaer og som en informant sier:

Samarbeidet mellom skolen og arbeidsdriften har vært veldig dårlig, dette nye ser ut som det hjelper, vi er i en god utvikling (Ansattsitat).

En annen ansatt sier

Den største utfordringen er vi aldri møtes. Vi har ikke noe sosialt møtested og det er jo der man kan lufte tanker og ideer

Det første samarbeidsmøtet med Grønland Voksenopplæring fant sted i november. Hensikten med møtet var å legge frem prosjektet for GVO sin avdelingsleder og deretter for de aktuelle ansatte ved skolen. Avdelingsleder og de ansatte hadde på forhånd blitt informert av ledelsen i GVO så min intensjon med møtet var å presentere det verksbetjentene hadde kommet frem til på vår team-samling og å legge frem forslag på de kompetansemålene verksbetjentene så som hensiktsmessig at arbeidsdriften arbeidet med. For at ikke sysselsettingen av de innsatte skulle bli for mye berørt var det jeg som representerte arbeidsdriften sammen med verksmester. Det vil med andre ord si at det kun var jeg som representerte verksbetjentene. En ansatt kommenterer dette i etterkant:

Alle burde være med på disse møtene slik at alle får eierskap. Alle vi lærere er jo med men ikke alle fra arbeidsdriften- ikke faktisk de vi skal samarbeide med – det er en svakhet. Jeg opplever at det er en motstand- det må være en felles forståelse. Det hjelper ikke at det er en forståelse mellom lærerne og *representanten* fra arbeidsdriften.

Den ansatte peker her på et viktig poeng. Et viktig ledd i et aksjonsforskningsprosjekt er at alle deltakerne er involvert i alle fasene i prosessen (Postholm & Moen, 2009: 32). Samtidig sto arbeidsdriften overfor et dilemma. Jo færre verksbetjenter på jobb i verkstedet, jo færre innsatte får tilbud om å komme ned å arbeide. Det er to ulike kulturer som skal samarbeide om et felles mål. Hvordan nå frem til dette målet slik at alle parter føler seg ivaretatt og inkludert? Arbeidsdriften har krav om produksjon og skolen har krav om å gjennomføre eksamener og få resultater i form av gjennomført undervisning.

6.1.3 Oppsummering av første fase

I løpet av den første fasen var målet å involvere mine kollegaer både ved arbeidsdriften og ved skolen. Det var viktig at verksbetjentene opparbeidet en felles forståelse for kompetansemålene i læreplanen slik at vi på den måten kunne bidra til å skape et felles språk med lærerne på skolen. Det viste seg at de ansatte ved arbeidsdriften ikke så det som spesielt vanskelig å konvertere kompetansemål til læringsmål. En fellesnevner, slik jeg ser det, er at mine informanter er så trygge i sin yrkesutøvelse i verkstedet at arbeidet med å bryte ned kompetansemål til læringsmål handlet mer om å bli enda mer bevisst på hvilke arbeidsoppgaver som blir utført i verkstedene og hvorfor de blir utført. Dette viser at det er en styrke å inneha den yrkespedagogiske ballasten som verksbetjentene ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel besitter.

En annet viktig mål i denne første fasen var å etablere et samarbeid med skolen i fengselet. Det kom fram i undersøkelsene at det var få møtearenaer for de ansatte der de kunne prate og luften ideer og tanker. Det viste seg at det var svakhet at ikke alle deltok i møtene som ble arrangert mellom skolen og arbeidsdriften. I disse møtene ligger det verdifull samtaletid som går på det å skape et felles språk og en felles forståelse for samarbeidet som må ligge til grunn for at de innsatte skal få en best mulig dokumentasjon. Utfordringen består i å få to ulike kulturer til å samarbeide om et felles mål.

6.2 Fase 2. Tilrettelegging av dokumentasjon for de innsatte

Den andre perioden i prosjektet strakte seg fra januar til slutten av februar i 2014. Tema var tilrettelegging av dokumentasjon for de innsatte. Målene for denne fasen var å utarbeide en felles timeliste for de innsatte samt å bevisstgjøre de innsatte på hva de faktisk jobbet med i verkstedene; hva de gjorde og hvorfor de gjorde det.

Verksbetjentene i verkstedene for søm, trearbeid, glass og keramikk hadde i den første perioden utarbeidet læringsmål som var knyttet opp til kompetansemålene i Vg1 DH. Jeg hadde utarbeidet en mal med kompetansemål der alle la inn de respektive læringsmålene. Jeg hadde hatt møte med skolen der vi ble enige om hvilke kompetansemål det var naturlig at arbeidsdriften tok seg av og hvilke kompetansemål det var mer naturlig at skolen tok seg av. Det gjaldt for eksempel kompetansemålet

«Bruke digitale verktøy i kvalitetsarbeid og presentasjons- og dokumentasjonsarbeid i tråd med yrkesmessige behov». Dette kompetansemålet ville arbeidsdriften i liten grad kunne oppfylle da verkstedene kun har en pc som de innsatte kan bruke og lite egnete lokaler for den type arbeid. Arbeidsdriften plukket altså ut de kompetansemålene som var relevante og hensiktsmessige for arbeidsdriften å arbeide med.

I denne fasen diskuterte vi også om det skulle settes noen kriterioer for å motta kursbevis. Det er mange innsatte. Mange sitter i varetekt og man vet aldri hvor lenge de sitter inne. Jeg mente det var viktig at det ikke skulle gjøres forskjell på vartetektninnsatt og domfelte. Det vil med andre ord si at alle skulle ha lik mulighet til å kunne få kursbevis etter endt soning. Vi kom likevel fram til en enighet om at de innsatte måtte komme på arbeid i verkstedene i minimum førti timer før det kunne skrives ut kursbevis. Begrunnelsen var at verksbetjentene har en travel arbeidsdag og det var viktig å begrense merarbeidet dokumenteringen ville medføre slik at dokumenteringen ble gjennomførbar og ble implementert som en naturlig del i det daglige arbeidet.

6.2.1 Utarbeidelse av timelister

Verksbetjentene hadde konvertert kompetansemålene til læringsmål, vi hadde hatt mange samtaler i lunsjen, og i halvtimen har vi ved arbeidsdagens slutt, for å få til et felles språk om hva kompetansemålene innebærer for hvert enkelt verksted.

Fasen startet med et teammøte med verksbetjentene i rett over nyttår i 2014. Tema for samlingen var å konkretisere ferdig læringsmålene i hvert enkelt verksted og deretter ferdigstille timelistene til de innsatte. Målet med denne perioden var at vi skulle utarbeide en timeliste som de innsatte skulle begynne å ta i bruk slik at dokumenteringen kunne starte. I denne perioden måtte verksbetjentene bevisstgjøre seg selv på hva og hvordan de drev opplæringen i verkstedet. En ansatt sier:

Jeg begynner veldig enkelt og så bygger jeg på etter hvert som de innsatte blir flinkere og utvikler seg. De må hele tiden lære seg noe nytt. På den måten fyller jeg ut kompetansemålene og sørger for at de får bredde i opplæringen og i det arbeidet de gjør.

Spørsmål som dukket opp var av typen: Hvilke arbeidsoppgaver var det kvinnene gjorde og hvorfor utførte de dette arbeidet? Det var ønskelig at de innsatte skulle

bevisstgjøres på hva de gjorde og hvorfor de gjorde det. Derfor ble det bestemt at det var de innsatte som selv var ansvarlige for å fylle ut timelisten sin. I timelisten måtte de fylle inn navn, dato, hva de hadde arbeidet med og hvor mange timer de hadde vært tilstede. Ikke alle innsatte fant dette like lett:

Man kunne ha satt opp enkelte kategorier fra før innen hvert yrke – kanskje et ark for hvert verksted. Noen synes det er vanskelig og føler seg dumme når de ikke vet hva de skal skrive (Innsattsitat).

En ansatt sier at

[...] de glemmer av og til å fylle ut listen, så jeg må mase på dem.

En innsatt sier at hun som regel glemmer å skrive opp. Når jeg spør henne om hvordan vi kunne ha gjort det enklere slik at hun husker det, svarer hun:

[...] at vi ikke må skrive opp – at dere har tellinga eventuelt type stemplingskort.

Det er ikke alltid like lett å vite hva jeg skal skrive. Som regel spør jeg – hva skal jeg skrive at jeg har gjort? Hvor detaljert skal jeg skrive?

Noen innsatte syntes det var vanskelig å vite hva de egentlig hadde gjort. En sier:

Holder det med snekker ´n eller må jeg skrive at jeg har pusset, malt eller akkurat det jeg har gjort? (Innsattsitat).

Et annet tema som ble diskutert var hvem som avgjorde at et kompetansemål var fullført eller ikke. Verksbetjentene hadde nå lister over de aktuelle kompetansemål med tilhørende læringsmål. I to rubrikker ved sidene av kunne de krysse av for underveis eller fullført(se vedlegg). For eksempel: Et kompetansemål lyder: «Bruke og ta vare på materialer på en økonomisk måte og i tråd med retningslinjer for helse, miljø og sikkerhet». Et av læringsmålene i søm-verkstedet under dette kompetansemålet er: «Jeg legger mønsteret på stoffet slik at det blir minst mulig svinn». Det samme kompetansemålet i snekkerverkstedet formuleres slik: «Kunne planlegge bruk av materialer til produksjon med minst mulig svinn». Hvor mye krevdes det for å krysse av på fullført? I vanlig offentlig videregående opplæring har elevene prøver og tester slik at

læreren eller opplæringsansvarlig kan vurdere eleven underveis. Slik får eleven vite hva hun må øve mer på og opplæringsansvarlig blir oppdatert på hva som eventuelt elevene trenger for å bli faglig bedre. Ved arbeidsdriften er det produksjon av varer som styrer slik det er i en bedrift. Det verksbetjentene ble enige om var å tenke slik de ville ha tenkt om de innsatte var ansatt i bedriften deres. Når spørsmålet om underveis eller fullført dukket opp kunne opplæringsansvarlig, det vil si verksbetjenten i for eksempel søm-verkstedet, la den innsatte få i oppdrag om å klippe til mønster til et søm-produkt. Da ville verksbetjenten vurdere den praktiske tilnærmingen den innsatte hadde til dette læringsmålet og på den måten vurdere om den innsatte hadde nådd læringsmålet eller ikke.

I begynnelsen av opplæringsfasen blir den innsatte vist hvordan det skal gjøres og så hermer den innsatte.

[...] etter hvert viser jeg dem en skisse eller en tegning og sier: her ser du hvordan det skal se ut (Ansattsitat).

For noen verksbetjenter var

[...] dokumentasjonen er en påminnelse om å drive med bredde i opplæringen slik at de innsatte ikke bare driver med en type produksjon, men lærer seg å jobbe selvstendig (Ansattsitat).

Informanten hevder også at typen innsatte påvirker måten det jobbes på i verkstedet og at dokumenteringen er hjelp til å huske på hva man gjør.

6.2.2 Bevisstgjøring av arbeid og opplæring

Jeg var interessert i hvordan de innsatte opplevde dagen på arbeidsdriften samt om de opplevde de at de fikk opplæring og /eller arbeidserfaring de kunne bruke etter løslatelse. En informant har tanker rundt hvordan arbeidsdagen er organisert ved arbeidsdriften hun sier:

Jeg synes det ville vært bedre om jeg hadde visst at den og den uka skal jeg jobbe på arbeidsdriften. Arbeidstiden kunne settes opp fra uke til uke – da ville jeg på forhånd visst hva jeg skulle gjøre. For eksempel da jeg lagde hårstrikker-

ble glad for å se at andre likte hva jeg hadde laget. Mer struktur i hverdagen- ofte må vi vente på å få skrevet timelistene. En av dere kunne stå ved døra og passe på at vi skriver lista, da ville det blitt lettere å huske det (Innsattsitat).

Jeg ser at en utfordring for de innsatte kan være ønsket om å vite hva de skal en tid i forveien. Det er vanskelig å få til både av hensyn til sikkerhet og at det i et fengsel ofte skjer uforutsette hendelser, som for eksempel at den innsatte blir flyttet til et annet fengsel av ulike årsaker. En annen sier:

Det kommer an på hvor jeg er plassert og med hvem jeg jobber sammen med.

Det kommer an på hva man er interessert i – at man får noe å gjøre istedenfor å sitte på cella og stirre i veggen. Det er mye jeg kan gjøre der ute selv om helsa mi ikke er bra. Jeg kan lære bort ting når jeg kommer ut, har erfaring og kan gi råd. Man lærer å kjenne forskjellige mennesker, hvem man passer sammen med og hvem man ikke passer sammen med – man blir en litt bedre menneskekjenner (Innsattesitat).

Utsagnet bekrefter hva annen forskning også hevder; at mange innsatte ser på arbeidet og arbeidsdriften som et sted for å ha noe og gjøre og for å treffe andre (Lien og Olsen, 2008:5).

6.2.3 Samarbeid

Underveis i denne perioden hadde jeg et møte med skolen der jeg la frem forslag på mal på skjema for utfyllelse av kompetansemål med læringsmål samt forslag på timelister. Jeg skriver i loggen etter møtet:

Skolen var positiv. Vi diskuterte mye rundt avklaringene om arbeidsdriften som bedriftsarena og skolen som undervisningsarena. Er dokumentasjonen ment som en arbeidsgiverattest eller bevis for oppnådde kompetansemål i programfagene? (Loggsistat).

Arbeidsdriftens rolle ble diskutert blant verksbetjentene i lunsjen. Hvem var vi? Hvilken rolle skulle vi ha innad i kriminalomsorgen? I rapporter om samarbeid mellom skole arbeidsdrift er dette et velkjent tema. Ofte nevnes de to ulike kulturene som skolen og arbeidsdriften representerer som kimen til det vanskelige samarbeidet (Gjertsen & Gustavsen, 2015, Anderson, 2008).

6.2.4 Oppsummering av andre fase

Målene for denne perioden var å utarbeide en felles timeliste for dr innsatte der de selv skulle føre timene de hadde deltatt i arbeid og opplæring i verkstedene. Hensikten med timelistene var samtidig å bevisstgjøre kvinnene på hva det var de faktisk utførte av arbeid og hvorfor de gjorde det. Verksbetjentene ble enige om at de innsatte måtte være til stede i verkstedene i minimum førti timer før kursbevis ville bli utstedt. Timelistene ble utformet slik at kvinnen selv måtte skrive hva de hadde gjort og hvor mange timer de hadde arbeidet den dagen. Listene ble oppbevart på verkstedene og de innsatte var selv ansvarlige for å huske å fylle dem ut hver gang. For noen innsatte var dette vanskelig. Noen mente det var lett å glemme og noen viste ikke helt hva de hadde gjort. Når det gjaldt målet om bevisstgjøring av arbeidsoppgaver og opplæring av de innsatte fikk jeg ulike svar. Noen savnet mer struktur i hverdagen; at det ble kjent en tid i forveien hva slags arbeid som skulle utføres. Andre opplevde at de lærte å kjenne forskjellige mennesker og kunne finne ut av hvem man passet å arbeide sammen med. Samarbeidet med skolen var også et tema i denne perioden. Jeg la frem forslag på en mal for hvordan timelistene skulle se ut noe som førte til en diskusjon om avklaring av arbeidsdriftene vs. skolens rolle som undervisningsarena.

6.3 Fase 3. Utarbeidelse av kursbevis

Da kompetansemålene med læringsmål var på plass og de innsatte hadde begynt å bruke timelistene var tiden kommet for å ta for seg kursbeviset. Hvem skulle signere kursbeviset? Hva skulle stå på kursbeviset? Dette var det viktigste dokumentet for de innsatte og dermed også for oss som skulle utarbeide det. Det var dette dokumentet de skulle ha med seg ut i samfunnet når de ble løslatt. Er dokumentasjonen ment som en arbeidsgiverattest eller bevis for oppnådd kompetanse i programfagene eller begge deler? Det som alle var enige om var at det ikke var ønskelig med fengselets brevhode.

Hvis den løslatte skulle ha noen interesse av å bruke dokumentet når hun ble løslatt var et brev fra fengselet ikke noe som ville være motiverende å vise frem. Denne prosessen ble den fasen som bød på flest utfordringer i samarbeidet mellom skolen og arbeidsdriften. Det var mange utfordringer. En av dem var at hvis skolen skulle kunne skrive ut kursbevis måtte de innsatte meldes inn som elever ved skolen selv om de ikke gikk på skolen men kun var i arbeid og opplæring ved arbeidsdriften. Det var arbeidsdriften som skulle utarbeide kursbevis og skolen skulle kun signere beviset. Det innebar at de signerte noe de ikke hadde vært med på. Vi ble enige om at skolen skulle skrive ut kursbeviset med Oslo kommune og utdanningsetaten sitt brevhode. Kursbeviset skulle så være signert av avdelingsleder ved GVO og fagansvarlig i verkstedet ved arbeidsdriften der den innsatte hadde hatt sin opplæring og arbeidspraksis.

6.3.1 Første utkast

Jeg lagde første utkast til kursbeviset(se vedlegg 9). Det inneholdt innsattes navn og fødselsdato, i hvilken periode den innsatte hadde vært i arbeid og opplæring ved arbeidsdriften og hvor mange timer den innsatte hadde vært til stede. Verksbetjentene krysset også av i hvilket verksted den innsatte hadde arbeidet og fått opplæring. Mange ganger kunne den innsatte ha vært i flere verksteder, så for at det bare skulle utstedes et kursbevis mente jeg at det var mest hensiktsmessig å samle det i et dokument. Arbeidsdriften hadde et verksted der det ble laget enkle produkter. Dette var verkstedet for innsatte som var ekstra sårbare og aller mest trengte noe enkelt å holde på med. Ofte ble det brukt som inngangsverkstedet for de nyankomne. Verkstedet holdt et rolig tempo og det var rom for å bli kjent med den innsatte og kartlegge henne i forhold til om hva hun hadde av utdannelse, hva hun likte å gjøre og om det var noe verksbetjentene måtte ta hensyn til enten fysiske eller psykiske. I dette verkstedet kunne de lage postkort, til og fra-kort til jul, diverse pyntegjenstander, klippe til deler til et annet verksted, prise og merke ferdige produkter etc. Dette verkstedet kalte jeg «generell produksjon» da det ikke kunne legges til et håndverksverksted som søm- eller snekkerverksted. Siden kompetansemålene i Vg1 DH er så vide kunne for eksempel målet «Velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte» likevel knyttes opp mot det praktiske arbeidet de utførte. Det ble ført opp både perioden den innsatte hadde vært i sysselsatt ved arbeidsdriften og også antall

timer hun hadde vært til stede. Timeantallet ble ført opp for å synliggjøre timene som var blitt gjennomført i arbeid og opplæring innen Vg1 design og håndverksfag. Elevene i Vg1 DH skal ha 337 timer i programfaget produksjon. Ved å dokumentere antall timer den innsatte hadde vært i arbeid og opplæring i verkstedene fikk man også synliggjort gjennomførte timer i henhold til læreplanen. Verksbetjenten skulle også fylle ut om den innsatte hadde fullført kompetansemålet eller om hun var underveis. Her måtte den ansatte bruke læringsmålskjemaet (se vedlegg 7) som grunnlagsdokument for å se hvor mange av læringsmålene under et kompetansemål som var gjennomført.

Læringsmålskjemaet var i denne prosessen et nyttig verktøy for å dobbeltsjekke om den innsatte hadde vært igjennom alle læringsmålene. Hvis verksbetjenten oppdaget at det var læringsmål som ikke var gjennomført kunne hun legge til rette produksjonen slik at den innsatte fikk opplæring i alle målene. Da nevnte opplysninger var fylt ut sendte verksbetjenten skjemaet over til skolen som skrev det ut, signerte og sendte det tilbake til arbeidsdriften der verksbetjenten signerte det og ga det så til den innsatte.

6.3.2 Andre utkast

Etter en stund kom det tilbakemeldinger fra skolen om at kursbevisene måtte utstedes av skolen og kun signeres av skolen og ikke av verksbetjentene. Grunnen til det var at fagansvarlig ved arbeidsdriften ikke var ansatt av skolen og dermed heller ikke kunne signere et dokument utstedt av skolen. Det måtte dermed bli fagansvarlig ved GVO som signerte kursbeviset.

Dette førte til reaksjoner hos de ansatte. En sier: «Jeg synes det er synd at vi ikke kan få signere det som fagansvarlig- skolen har ingen kompetanse på å vurdere de innsatte i mitt verksted – det er det jeg som har»(ansattsitat). En annen hevder at «Det oppleves rart å skrive under på et kursbevis der jeg ikke kjenner personen som har stått for opplæringen » (ansattsitat).

Skolen ønsket også at dersom den innsatte hadde vært i flere verksteder måtte det lages et kursbevis fra hvert enkelte verksted. Kursbeviset måtte inneholde mer spesifikke opplysninger om hvordan kompetansemålene var øvd inn. For eksempel i kursbeviset fra søm-verkstedet kunne det stå «kompetansemålene er øvd på gjennom opplæring i vedlikehold og bruk av symaskin, klipping etter mønster og søm av barneklær»(se vedlegg 10). Denne ordlyden kunne endres ettersom hva den innsatte hadde utført av

arbeid i verkstedet. Jeg utarbeidet et nytt kursbevis (se vedlegg 11) der kravene til GVO hadde blitt tatt hensyn til. «Med lærere som verksbetjenter[...] får vi en helt annen kompetanse mot å knytte det(arbeidet) opp mot skolen – skolen kan jo ikke signere kursbeviset om de ikke har tillit til at det som står der er riktig», mente en ansatt da vi begynte å ta i bruk det nye kursbeviset. En annen sier: «Det er trist at ingen ser det arbeidet som arbeidsdriften gjør. Alle tror det er skolen som gjør det siden det er de som skriver ut kursbevisene, våre navn står jo ikke en gang der».

6.3.3 Innsattes tanker om betydningen av kursbeviset etter løslatelse.

I denne fasen med utarbeidelse av kursbeviset ønsket jeg å få svar på hvilke tanker de innsatte hadde om kursbevisets betydning etter endt soning og om opplæringen og arbeidspraksisen kunne få noen innvirkninger på livet deres. Til det spørsmålet svarer en informant:

Det kan vel være lettere å få praksisplass der hvor jeg vil. At man med beviset kan vise at jeg ikke er helt udugelig, selv om jeg er ufør, overfor meg selv og andre som for eksempel en arbeidsgiver.

Et annet svar jeg fikk var:

Ja, det får meg til å bruke en del tid på å sy. Det motiverte meg i begynnelsen å komme ned på arbeidsdriften. Kanskje jeg kunne bruke erfaringene sammen med opplæringsbeviset til å starte en syklubb. Jeg er blitt flinkere til å gjøre ting- blitt også veldig kreativ mens jeg har sittet inne.

En annen mener at «jeg kan bruke opplæringen til hobby – har lært å pusse opp møbler, male, strikke – dette kan jeg bruke utafor – kanskje lære bort til andre».

En innsatt sier

Jeg har aldri tenkt på utdanning, men jeg har vært innom forskjellige skolefag. Jeg har lyst til å starte på bygg og anlegg. Kanskje jeg med denne erfaringen jeg har fått nå starte på ny skolegang, jeg er jo ennå ung og kan fremdeles ta

videregående. Det er alltid greit med erfaring – jeg har alltid gjort det bra med ting jeg liker. Jeg har ikke hatt rutine på livet på tre år. Det var først når jeg kom inn hit jeg fikk rutiner. For meg var det et stort løft å komme i fengsel. Det har åpnet øynene mine og jeg vet mer hva jeg vil og ikke vil (Innsattsitat).

6.3.4 Ansattes tanker om hvordan dokumenteringen påvirker de innsattes

Til de ansatte stilte jeg spørsmålet: *Hvordan påvirker dokumenteringen de innsattes holdning til arbeidet i verkstedet?*

Et av svarene her var: «Positivt. Utelukkende positivt. [...] det å sitte i fengsel er jo bortkastet tid og det er fint å se at de kan få noe igjen for den tiden de sitter inne, det ser de selv også» (Ansattsitat).

En annen synes spørsmålet er vanskelig å svare på. Hun sier at dette er noe hun har gjort i mange år [...] forskjellen nå er at det er blitt satt i system og fått en struktur og at alle verkstedene er med». Videre svarer hun:

Jeg tror ikke dokumenteringen påvirker de innsatte, dette er noe de alltid har gjort når de har kommet til meg- det er ingenting nytt for dem nå- det er mest at jeg har fått en mer teknisk dokumentasjon og en mer strukturert dokumentasjon som er likt for alle verkstedene ved arbeidsdriften (Ansattsitat).

6.3.5 Samarbeid

I denne fasen ble samarbeidet satt på prøve. Det er en stor utfordring når skolen og arbeidsdriften tilhører to ulike etater og som rapporterer resultater til sine respektive departementer. Som en ansatt sier:

På et eller annet vis burde alle kursbevis som blir laget også lagres i kriminalomsorgens- slik at arbeidet som gjøres her blir synliggjort oppover i vår egen etat- et siderapporteringssystem. Nå er det Fylkesmannen i Hordaland som

får all ære, ingenting tilfaller kriminalomsorgen selv om det er vi som gjør hele jobben- vi gjør oss selv en bjørnetjeneste. I statistikken vises det at skolen oppnår enormt mye og har alle elevene som elever på skolen- det vises ingen steder alt arbeidet vi gjør på arbeidsdriften og det vises heller ikke hvor viktig det er å ha lærere som verksbetjenter for at vi skal få til det stortingsmeldingene sier. På denne måten blir det vanskelig å få gjennom at vi trenger lærere i arbeidsdriften og det blir vanskelig å kreve høyere lønn når det i statistikken står det at det er skolen som gjør dette (Ansattsitat).

En annen mener at [...] det ville vært lurt å slå sammen skole og arbeidsdrift- det ville ha høynet verdien for oss som jobber i arbeidsdriften. Vårt arbeid vil bli mer synliggjort» (Ansattsitat).

Samtidig mener en tredje at [...] det oppleves litt rart å skulle skrive ut et kursbevis som jeg ikke vet om jeg kan stå for [...] arbeidsdriften skulle ha skrevet under som fagansvarlig og deretter blitt godkjent av GVO – leder» (Ansattsitat).

6.3.6 Oppsummering av tredje fase

I den siste og viktige fasen av prosjektet var målet å utarbeide et dokument som de innsatte skulle ha med seg ved løslatelse. Dokumentet skulle utformes som et kursbevis der den innsattes oppnådde kompetanse og arbeidspraksis skulle være dokumentert med forankring i kompetansemålene for Vg1 DH. Det ble utarbeidet et forslag til kursbevis som var en samlet dokumentering fra verksteder den innsatte hadde hatt opplæring og arbeidspraksis. Kursbeviset var signert av avdelingsleder ved skolen og fagansvarlig ved verkstedet ved arbeidsdriften. Ettersom de innsatte måtte skrives inn ved skolen som elever for å få lov til å få utstedt kursbevis i skolens navn måtte kursbeviset endres slik at det kun var skolens ansatte som kunne signere beviset. Dette skapte diskusjoner både blant skolens ansatte og verksbetjentene. Det var også viktig å få høre de innsattes stemmer om hvordan de så for seg betydningen kursbeviset ville få for dem etter løslatelse. For noen var det et papir som viste omverdenen og dem selv at de ikke var så udugelige som de opplevde seg selv. For en annen var det et papir som hun kunne bruke til å søke på ny utdanning.

I kapittel seks har jeg gjort rede for gjennomføring av prosjektet. Jeg har systematisk strukturert gjennomføringen i de tre aksjonsforskningsfasene. Jeg har beskrevet hovedmålene for hver periode og gjort rede for viktig funn.

I neste kapittel vil jeg drøfte oppgaven med utgangspunkt i problemstillingen og de tre fasene som danner grunnlaget for dokumentering av kvinnelige innsattes arbeidspraksis og opplæring ved Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt.

7.0 Drøfting

Det sentrale temaet for dette forskningsprosjektet har vært å dokumentere arbeidspraksis og opplæring til kvinnelige innsatte i Bredtveit fengsel. Formålet med dokumenteringen er at den kan bidra til å styrke deres vei tilbake til samfunnet jf. Stortingsmelding nr.37: « Alle som soner fengselsstraff i Norge, skal tilbake til et liv ute i samfunnet»(St.meld.nr.37 (2007-2008). Samme melding sier også: « De alminnelige målene for opplæringen er av den grunn også helt sentrale for undervisningstilbudet i kriminalomsorgen» (Ibid). Allerede i 2005 sa Stortingsmelding nr. 27- Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen: «[...] dersom arbeidsdriften skal ha en habiliterende effekt bør arbeidet være yrkesmessig kompetansegivende» (St.meld.nr.27 (2004-2005)). Dokumentasjonen i denne oppgaven tar derfor sikte på å aktualisere intensjonen i sentrale styringsdokumenter om å få kvinnene inn i arbeidslivet eller i videre utdanning etter løslatelse. I løpet av forskningsprosjektet har jeg samlet empiri og beskrevet det teoretiske grunnlaget for arbeidet som har blitt gjennomført ved arbeidsdriften. I denne delen av oppgaven vil jeg nyansere og drøfte mine funn med utgangspunkt i min problemstilling:

Hvordan dokumentere kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt?

For å kunne vurdere og dokumentere arbeid og opplæring på en hensiktsmessig måte er det viktig å definere hvordan opplæringen foregår i verkstedene da det legger grunnlaget for hvordan dokumenteringen utføres og hva innholdet i opplæringen består av. Med utgangspunkt i min problemstilling bruker jeg mine erfaringer beskrevet i kapittel 1.1 og 1.2, sammen med funn som er fremkommet gjennom innhenting av data i form av deltakende observasjon, egen loggingføring, ustrukturerte samtaler med kollegaer

og innsatte og intervjuer, til å drøfte aksjonsforskning opp mot følgende tre prosesser, eller gjennomføringsfaser som jeg velger å kalle dem:

1. Implementering av kompetansemål fra Vg1 DH i arbeid og opplæring.
2. Tilrettelegging av opplæring
3. Utarbeidelse av kursbevis.

Jeg har valgt å drøfte problemstillingen med forankring i overnevnte tre faser beskrevet i kapittel 6.0. De har dannet grunnlaget for hvordan jeg har valgt å systematisere dokumenteringen av arbeidspraksisen og opplæringen kvinnelige innsatte har tilegnet seg under fengselsoppholdet. I tillegg til funn som er fremkommet gjennom innhenting av data i form av deltakende observasjoner, egen loggføring, ustrukturerte samtaler og intervjuer drøfter jeg all data opp mot sentrale teorier på yrkesdidaktikk sammen med sentrale styringsdokumenter, beskrevet i kapittel 3 og 4. Mine egne erfaringer etter flere år i feltet vil også påvirke analysen. Ved å tematisere drøftingen med bakgrunn i gjennomføringsfasene i prosjektet vil jeg besvare min problemstilling og belyse dilemmaer jeg har stått ovenfor i løpet av prosjektperioden.

7.1 Implementering av kompetansemål fra Vg1 DH i arbeid og opplæring.

Den første perioden, involveringsfasen, hadde til hensikt å involvere mine kollegaer ved arbeidsdriften og ansatte ved skolen i prosjektet med hvordan dokumentere de innsattes opplæring og arbeidspraksis ved arbeidsdriften. Målet for denne perioden var å opparbeide en felles forståelse for verksbetjentenes tolkning og bruk av kompetansemålene knyttet til læreplanen i Vg1 design og håndverk. Innholdet i drøftingen vil i hovedsak være knyttet opp mot hvordan kompetansemålene ble implementert i arbeidet og opplæringen i verkstedene i lys av sentrale styringsdokumenter som opplæringsloven, læreplaner, straffegjennomføringsloven og stortingsmeldingene nr. 27 og nr. 37, samt funn fra gjennomføringen i kapittel 6.

7.1.1 Utarbeidelse av læringsmål sett i lys av lokale læreplaner

For å kunne etablere en hensiktsmessig dokumentering av arbeidet og opplæringen ved arbeidsdriftens verksteder var det et hovedmål i første fase av prosjektet at verksbetjentene fikk en felles forståelse av kompetansemålene i Vg1DH. Sylte hevder at

det er viktig at lærerne, i dette tilfellet, verksbetjentene, ser og bruker det handlingsrommet som ligger i læreplanen for å fremme yrkesrelevant opplæring (Sylte, 2014:2). Arbeidsdriftens verksteder representerer yrker fra utdanningsløpet i design og håndverksfag. Dessuten tilbyr Grønland voksenopplæringscenter utdanningsløpet også til sine elever. Derfor var det naturlig at læreplanen var knyttet opp mot lærerplanen dette utdanningsløpet. Utdanning- og fagbakgrunnen til verksbetjentene i arbeidsdriften var, som nevnt i kapittel 2.2, ulik. Fellesnevneren var at samtlige hadde pedagogisk utdanning, men det var kun jeg som hadde en yrkesfaglig lærerkompetanse og med det en grundigere kjennskap til læreplanmålene i Vg1 DH. Formålet med opplæringen, i følge opplæringsloven, er at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet (Opplæringslova § 1-1). Læreplanmålene i KL06 er meget generelle. «Velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig måte»(Udir.no) er et kompetansemål som kan favne nær sagt hvilket som helst fagområde. Hiim (2013) påpeker at

Yrkesfunksjoner som beskrives i planer for Vg1 og Vg2 skal i prinsippet være relevante for alle yrkene som inngår i det aktuelle programmet. Læreplanmålene skal være like relevante for blomsterdekoratør, buntmaker, møbelsnekker. Dette har medført at funksjonsbeskrivelsene er ytterst generelle (Hiim, 2013: 20).

Sylte (2014) hevder at siden kompetansemålene er så generelle vil lærerens kunnskapssyn være avhengig av hvordan innholdet i kompetansemålene blir vektlagt. Det kan føre til at opplæringen kan bli svært subjektiv og sprikende (Sylte, 2014:3). Dette innebærer at det utarbeides lokale læreplaner tilpasset det aktuelle opplæringsstedet (Hiim, 2013). LK06 påpeker også at lokale læreplaner skal ta utgangspunkt i læreplaner som har kompetansemål og legger dermed også i mindre grad føringer for innhold og metoder i opplæringen (Udir.no). For arbeidsdriften i Bredtveit fengsel vil yrkesfunksjonene som beskrives i læreplanene være gjeldende for sømfaget, møbelsnekkerfaget, keramikkfaget og glasshåndverkerfaget. Det var helt avgjørende i arbeidet med implementering av kompetansemålene at verksbetjentene utarbeidet en felles forståelse for kompetansemålenes innhold, slik at vi hadde en felles plattform å arbeide ut i fra, slik at vi derfra kunne utarbeide felles innhold og metoder for opplæring

i verkstedene som var i tråd med gjeldende styringsdokumenter. I arbeidet med å konvertere kompetansemål i læringsmål ble prosessen gjennomført i samsvar med Utdanningsdirektoratets føringer som påpeker at en slik prosess krever blant annet refleksjoner og diskusjoner (Udir.no). I loggen skriver jeg i denne perioden: « Det er godt å kjenne at mine kollegaer er helt med når det gjelder dette prosjektet. Alle er med og er ivrige i arbeidet» (Loggsitat).

Som nevnt i kapittel 2.2 har verksbetjentene i Bredtveit fengsel fordelene av å ha en grunnleggende og relevant pedagogisk utdanning. Dette er ikke vanlig. I de fleste andre fengsler har verksbetjentene fagbrev og ingen formell pedagogisk kompetanse. Likevel, skriver jeg i loggen min etter en samtale med en ansatt: «Hun opplever det rart å skulle sette ord på arbeidsoppgaver som er en selvfølgelighet i verkstedet» (Loggsitat). For eksempel: «Å sy en rett linje» eller «kunne bruke sagen og sage ut enkle former». Dette er arbeidsoppgaver som er en selvfølge at de innsatte lærer seg og at det derfor kunne oppleves som unaturlig å skulle sette ord på noe som var så selvsagt. Det er nettopp her konverteringen av kompetansemålene, som kan oppleves som vage, ligger. Ved å bryte dem ned til enkle læringsmål sikrer man at opplæringen [...] bidrar til utvikling av håndverksmessige ferdigheter og grunnleggende yrkeskompetanse» som er et av formålene til felles programfag i Vg1 DH(Udir.no). På en side kan jeg si meg enig i kritikken Kunnskapsløftet har fått for blant annet at kompetansemålene er for generelle og vage og at det har ført til for store lokale friheter i utformingen av lokale læreplaner(Utdanningsdirektoratet, 2013). På en annen side har det for arbeidsdriften i Bredtveit fengsel gitt verksbetjentene en frihet i å utarbeide lokale læringsmål tilpasset produksjonen som utføres i verkstedene.

7.1.2 Læringsmål

I arbeidsprosessen med å bryte ned kompetansemål til læringsmål ga jeg ingen føringer på hvordan læringsmålene skulle formuleres. Derfor er læringsmålene formulert ulikt. Et eksempel på ulik ordlyd kan være med utgangspunkt i følgende kompetansemål fra programfaget produksjon: *Holde orden på arbeidsplassen og utføre daglig vedlikehold av utstyr, verktøy og maskiner*. Et verksted formulerte et læringsmål slik: *Kunne skifte diamantstift på graveringsmaskinen*. Et annet verksted formulerte det på denne måten: *Kunne ordne egen arbeidsplass funksjonelt og sikkert*. Et tredje verksted sa det derimot

slik: *Jeg rydder vekk utstyret jeg har brukt i løpet av arbeidsøkten.* Det viktigste var altså ikke at de ble formulert likt, men at verksbetjenten fikk et eierforhold til læringsmålene som ble utarbeidet fra kompetansemålet. Slik utarbeidet vi en lokal læreplan i tråd med Kunnskapsløftets intensjon som sier at lokale læreplaner skal være:[...] et utgangspunkt for videre planlegging, gjennomføring, evaluering og oppfølging av opplæringen» (Udir.no: Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner: 5).

Straffegjennomføringsloven § 18 sier at: «Kriminalomsorgen skal legge til rette for at innsatte får et aktivitetstilbud på dagtid»(Lovdata.no). I stortingsmelding nr.27 nevnes det at arbeidsdriften brukes i liten grad som opplæringsarena og en av grunnene til det er at arbeidsdriften mangler instruktørkompetanse (St.meld.nr.27 (2004-2005)). I den nye strategiplanen for opplæring innen kriminalomsorgen påpekes det nødvendigheten av opplæring i pedagogikk for verksbetjentene. Dette for å [...] utvikle [...] kompetente medarbeidere, de skal ha en tidsriktig kompetanse og vi (kriminalomsorgen) skal benytte kompetansen på en fleksibel og ressurseffektiv måte» (Kriminalomsorgen, 2015: 7). Det at Bredtveit har verksbetjenter med grunnleggende pedagogisk kompetanse bidrar til å innfri målene i strategiplanen. Arbeidsdriften hadde deltatt i ulike prosjekter i regi av VOX om praksisnær opplæring. Dette var årsaken til at noen av verksbetjentene var kjent med dokumentasjon av yrkesfaglig opplæring. En ansatt påpeker:

Gjennom VOX har jeg jobbet med bredde i opplæringen med de innsatte i mange år- selv om de ikke direkte ikke har blitt knyttet opp mot læringsmål og kompetansemål, men mot opplæring i bredde. Det var jo derfor jeg ville være med på VOX- prosjektet i utgangspunktet (Ansattsitat).

Utsagnet styrker min intensjon om at dokumenteringen av de innsattes opplæring og arbeidspraksis er noe som skal settes i system og inngå som en del av det daglige arbeidet i istedenfor å være tilfeldig og prosjektbasert. Slik vil dokumentasjonen av gjennomført arbeidspraksis og opplæring favne alle innsatte og ikke bare de som deltar på kurs.

7.2 Tilrettelegging av opplæring i verkstedene

I den andre fasen var målet å tilrettelegge for dokumentasjon for de innsatte. I denne perioden var målet å bevisstgjøre de innsatte på hva og hvorfor de gjør det de gjør i verkstedene samt å utarbeide en felles timeliste der de innsatte skulle konkretisere arbeidsoppgavene de hadde utført i løpet av en arbeidsdag. Timelistene ville danne grunnlaget for kursbeviset, som var den endelige bekreftelsen på gjennomført arbeidspraksis og opplæring. Drøftingen i dette avsnittet vil i hovedsak dreie seg om hvordan verksbetjentene legger til rette arbeid og opplæring sett i lys av teoretiske perspektiver beskrevet i kapittel 4. I dette kapittelet vil jeg også trekke frem og drøfte funn gjort i de kvalitative intervjuene med ansatte og innsatte beskrevet i kapittel 6.

7.2.1 Motivasjon for læring

I Fylkesmannen i Hordaland sin rapport om motiv for utdanning i fengslene påpeker forfatterne at man må huske på at mange innsatte har et dårlig forhold til skole, lærere og utdanning generelt. Dette, hevder de, har påvirket motivet deres for å ta utdanning på en negativ måte (Manger et.al, 2010:43). De mener at det derfor er viktig gradvis å bygge opp motivasjon for læring. Dette kan gjøres ved å finne ut hva de innsatte kan fra før og så knytte det opp til det nye de skal lære (Ibid). Da blir det viktig, som Sylte (2014) påpeker, at verksbetjenten ser og bruker handlingsrommet som ligger i læreplanen (Sylte, 2014:2). I en høringsrapport fra arbeidsdriften: Fortidens levninger – fremtidens muligheter (Kriminalomsorgen, 2013), som kom i forkant av Strategi for utvikling av kriminalomsorgen 2015-2018, viser funn gjort i en undersøkelse i utvalgte fengsler at arbeidsdriften er en god rekrutteringsarena for videre utdanning. Det hevdes at enkelte innsatte trenger en modningstid gjennom praktisk arbeid for å få i gang lysten til å delta i undervisning og opplæring ved skolen (Kriminalomsorgen, 2013). Dette bekreftes av en innsatt som sier at «Kanskje ikke alltid alle vet hva de ville ha gjort uten å prøve» (Innsattsitat). En annen innsatt sier at [...] den (dokumentasjonen) motiverte meg i begynnelsen å komme ned på arbeidsdriften» (Innsattsitat). En ansatt hevder at: «Arbeidsdriften kan fange opp disse som ikke skal gå på skolen med opplæring i verkstedene, det tror jeg ikke skolen klarer» (Ansattesitat). Funnene i Kriminalomsorgens høringsrapport viser også at det å arbeide i verksted er noe som kan gi den innsatte positive mestringsfølelser som videre stimulerer henne til å delta i opplæring i skolens regi. Samtidig hevder forskning at det er viktig at de innsatte

opplever at det de arbeider med i fengselet har en relevans til det de skal gjøre etter løslatelse (Lien og Olsen, 2008, Kriminalomsorgen, 2013). Mine funn viser at mange opplever arbeidsdriften som lærerik. En innsatt sier:» Jeg opplever at jeg får opplæring som jeg kan bruke, på keramikken opplever jeg det. Jeg lærer hele prosessen, det er jo ikke sånn man glemmer med det første» (Innsattsitat). En annen sier at «arbeidet jeg gjør nå er en oppfriskning, noe som jeg kan ta med meg» (Innsattsitat). Jeg ser det slik at det viktigste er at de innsatte først får motivasjon og opplever mestringsfølelse og glede ved å arbeide, slik som nevnt ovenfor, for deretter å se på mulighetene til å koble det videre til mer utdanning som hun kan få bruk for etter løslatelse. En annen sier derimot « det kommer an på hvor jeg er plassert og med hvem jeg jobber sammen med. Det kommer an på hva man er interessert i – at man får noe å gjøre istedenfor å sitte på cella og stirre i veggen» (Innsattsitat). Dette utsagnet bekrefter også det som forskning viser; det er bedre enn ikke å gjøre noen ting (Fromreide- Nessler, 2014),

Forskning viser også at det er mange innsatte med korte dommer i norske fengsler (Manger et.al., 2013:38). De med korte dommer tar sjelden utdanning mens de sitter inne. En viktig grunn til dette er at de innsatte ikke ser at utdanning også kan være korte kurs eller en begynnelse til å begynne på en utdanning som de kan avslutte etter løslatelse (Ibid:38). Denne problemstillingen vil også være relevant til innsatte i varetekt som kan sitte inne i alt fra fire uker til to år. Det at verksbetjentene i Bredtveit fengsel legger til rette for å dokumentere de innsattes arbeid og opplæring fra dag en betyr at de innsatte ikke trenger å ta stilling til hva de vil med en gang. De får dokumentert hva de gjør, uansett hva slags arbeid de utfører, noe som igjen på sikt kan motivere dem til videre utdanning eller styrking av arbeidskompetanse.

7.2.2 Opplæring sett i lys av mesterlæretradisjon og situert læring

«Metodene for å lære bort kunnskap varierer etter hvilken yrkesbakgrunn verksbetjentene har, og hvilke tilnærmingmåter de benytter seg av ovenfor de innsatte» hevder Fromreide-Nessler i sin masteroppgave der hun har hentet empiri fra et annet norsk fengsel (Fromreide-Nessler, 2014). Innledningsvis til kapittel fem stilte jeg spørsmålet som mine kolleger og jeg sammen skulle finne svar på: «Hvordan kan vi best legge til rette for god læring for de innsatte?»

Første gang en nyinnsatt kommer til verkstedene på arbeidsdriften blir hun tatt i mot av en verksbetjent og deretter vist rundt på alle verkstedene. Hun blir spurt om bakgrunn, om hun har utdannelse, hva hun liker å gjøre og om hun har arbeidet med hendene før det vil si om hun har noen erfaring med praktisk arbeid. Hun blir deretter plassert i et verksted som har ledig kapasitet og som samsvarer med ønskene hennes. Der blir hun introdusert til et verkstedsfellesskap. Noen innsatte har lang erfaring og andre har vært der i kortere tid. Som verksbetjent har man ansvar for seks innsatte. Det er utfordrende å skulle hjelpe alle hele tiden. Verkstedet er derfor lagt opp slik at den nyankomne blir lært opp av de mer erfarne innsatte. Oppmerksomheten, påpeker Lave og Wenger i Nielsen og Kvale, blir rettet mot hvordan lærerressursene som allerede ligger i fellesskapet i verkstedet best kan struktureres (Nielsen og Kvale, 1999:22). Denne teorien om en desentrert forståelse av mesterlæren (Wenger i Nielsen og Kvale, 1999:22) er noe som verksbetjenten bruker bevisst i verkstedstedene. Både på grunn av det er mange innsatte som trenger tett oppfølging og også at vi har erfart at det er en god måte å integrere en nyinnsatt i et verksted. Samtidig ser vi at den som lærer bort øker sin motivasjon til å lære mer. Den nyankomne blir etter Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse (1986) en novise i verkstedet. Hun vil få enkle arbeidsoppgaver som hun vil gjenta til hun er trygg i utførelsen. En mer erfaren innsatt som har vært igjennom samme arbeidsoppgave tidligere vil få ansvar med å lære opp den nyankomne. For å illustrere vil jeg beskrive et eksempel fra keramikkverkstedet. En nyankommen har sagt at hun liker å jobbe med hendene, men hun er sliten i hodet og ønsker ikke å jobbe i et verksted med mye støy. Som verksbetjent vet jeg at det er plass i keramikkverkstedet. En arbeidsoppgave som skal gjøres der er å pusse av keramikk. Arbeidet består i å pusse ferdigstøpte keramikkgenstander slik at de får en glatt og jevn overflate slik at de kan glaseres etterpå. Dette arbeidet er rolig, uten støy, den innsatte kan sitte og jobbe i sitt eget tempo. Hun vil bli kjent med de to andre som også sitter og gjør lignende arbeid. Verksbetjenten vil i løpet av arbeidsøkten ha mulighet til å kartlegge hennes motoriske ferdigheter ved å se henne arbeide. Hun vil jobbe med læringsmål knyttet opp til kompetansemål, men dette vet hun ikke ennå at hun gjør, og hun vil på slutten av økten lære hvordan hun skal fylle ut timelisten. Hun vil i løpet av denne økten bli innlemmet i det sosiale fellesskapet i verkstedet. Hun vil være en del av praksisfellesskapet (Kvale, 1999). Viser det seg at den nyankomne trives med arbeidet vil hun, så fremt det er mulig, bli værende i verkstedet. Sakte men sikkert vil hun bli delta i verkstedets sosiale fellesskap og inngå i samspillet slik Lave og Wenger hevder

er en del av en situert læring (Lave og Wenger, 2003). Ved å delta mer og mer i det sosiale fellesskapet i verkstedet vil den innsatte tilegne seg flere ferdigheter innen håndverket og vil nå det nivået som Dreyfus og Dreyfus kaller viderekommen nybegynner (Dreyfus og Dreyfus, 1999) Hun vil se relevans til det hun lærer og det hun skaper. Hun vil dermed også få et større eierskap til arbeidsplassen. Dette er i tråd med arbeidsdriftens arbeidsgruppe som i rapporten skriver: «Innsattes eierskap til arbeidsplassen handler mye om hvordan man involveres i arbeidsprosessene, og hvordan man kan knytte egen innsats til sluttresultatet» (Kriminalomsorgen, 2013: 60).

Læringen, i følge Nielsen og Kvale(1999) [...] er innvevd i en gitt sosial praksis, og den er betinget av at lærlingen deltar i denne praksisen» (Ibid:23). Hvis vi ser på arbeidsdriften som en [...] integrert del av kriminalomsorgens rehabiliteringsprosess der hensikten med aktivitetene formuleres i termer av arbeidsrehabilitering og kompetanseutvikling, opplæring og kvalifisering for det ordinære yrkeslivet etter løslatelse» (Lien og Olsen, 2008: 20) vil den nyankomne dra nytte av å bli en del av et slikt fellesskap som nevnt ovenfor. Wenger hevder at læring som sosial deltakelse er en måte å høre til noe (Wenger, 2004:15). En innsatt sier at [...] det at man er til nytte for noen har mye å si. Få tillit fra den som leder arbeidet betyr mye- det at noen stoler på meg» (Innsattsitat). Dette viser at ved å legge vekt på hele verkstedet som en læringsarena, ikke bare ved å lære håndverket, men hele det sosiale samspillet som skjer mellom deltakerne, der de også får adgang til et annet atferdsmønster, kan nettopp styrke arbeidsdriften som en integrert del av rehabiliteringsarbeidet i fengselet. Schön hevder at verkstedet kan brukes som en arena for å øve opp ferdigheter som etterpå kan overføres til «virkeligheten» (Hiim og Hippe, 2001:69). Dette er interessant sett fra arbeidsdriftens ståsted da de innsatte ofte har liten erfaring med arbeidslivet og derfor kan trenge en slik opplæringsarena.

I et verksted ute i samfunnet med lærlinger, eller i en skoleklasse med elever, vil praksisfellesskapet vare over en gitt tid i, gjerne et år eller lenger. I arbeidsdriften vil denne perioden av et praksisfellesskap være uvisst. Innsatte kommer og går og det er sjelden at det samme verkstedet består en hel dag. Arbeidet blir ofte avbrutt av besøk av advokat, lege etc. Dette skaper utfordringer i å etablere en trygg og forutsigbar hverdag for de innsatte.

7.3 Utarbeidelse av kursbevis

Den siste fasen handlet om utarbeidelse av kursbevis. I dette avsnittet vil drøftingen omhandle samarbeid skole / arbeidsdrift og knyttes opp mot funn beskrevet i kapittel 6 og teoretiske perspektiver beskrevet i kapittel 3.

«Fylkeskommunen har som skoleeier det faglige og pedagogiske ansvaret for opplæringen ved fengslene i fylket» (Kriminalomsorgen, 2013:65). Innledningsvis i kapittel 2.8 spør jeg: Hvem skulle avgjøre om de innsatte hadde nådd et kompetansemål eller ikke? Ville skolen gi oss den tilliten at de stolte på våre vurderingsevner?

Kursbeviset ble utarbeidet i to omganger. Jeg fikk en mal fra skolen som jeg brukte som utgangspunkt for å utarbeide et bevis som var tilpasset arbeidsdriftens behov.

Verksbetjentene mente det var viktig at dokumentasjonen også skulle kunne brukes som en dokumentasjon på arbeidserfaring. Som en ansatt sier: «De færreste vil gå videre med skolegang når de kommer ut, men det er viktig at de får bevis på det de har lært og den arbeidserfaringen de har fått, det kan være med å bidra til å finne seg en jobb når de har sonet ferdig» (Ansattsitat).

I Fromreide –Nessler sin undersøkelse var det en verksbetjent som mente at det var litt lureri om skolen stemplet papirer som viste at de innsatte hadde deltatt i opplæring i arbeidsdriften fordi den innsatte hadde sittet i fengsel og fått kompetanse derfra og ikke fra skolen (Fromreide-Nessler, 2014: 83). Dette er en uttalelse som ansatte i Bredtveit fengsel ikke støtter. Samtlige av mine informanter mener at det er viktig og nødvendig at det er skolen som gir ut papirene fordi det da vil bli mer attraktivt for den innsatte å bruke dokumentasjonen etter løslatelse. Utfordringen, slik noen ansatte hevder, er at skolen får all «æren» for opplæringen som arbeidsdriften har utført. En ansatt sier. «Vi har mer praktisk arbeid og de (skolen) har mer teoretisk arbeid eller undervisning. Vi har forskjellig innfallsvinkel i hverdagen i hvordan vi dokumenterer de innsattes opplæring, men begge ting er like viktig» (Ansattsitat).

En av utfordringene ved utarbeidelsen av kursbeviset er at skolen og arbeidsdriften ligger under hver sin instans. Det vil si at det føres to ulike statistikker på utført arbeid, opplæring og undervisning. Kriminalomsorgen registrerer hvor mange innsatt som er i arbeid i arbeidsdriften og Fylkesmannen i Hordaland registrerer hvor mange innsatte som er i undervisning i regi av skolen. Som en ansatt hevder: «På et eller annet vis burde alle kursbevis som blir lagret av skolen også lagres i kriminalomsorgen- slik at

arbeidet som gjøres her blir synliggjort oppover i vår egen etat- et siderapporteringssystem» (Ansattesitat). Fordi det er skolen som skal utstede kursbevisene er det også de som fikk siste ordet i hvordan det skulle se ut. Og siden det er skolen som skal gi ut kursbevisene betyr det også at alle innsatte som får kursbevis må skrives inn som elever på skolen selv om de reelt sett aldri har vært elever der, men har hatt sin opplæring og sitt arbeid i arbeidsdriften. På en side er det bra at det er skolen som skriver ut kursbevisene fordi da får de innsatte kursbevis med skolens brevhode, det er en fordel for de innsatte. På en annen side, hvis kriminalomsorgen får godkjent opplæring og undervisning på lik linje som skolen, vil det innebære at det er kriminalomsorgen som skal skrive ut kursbevisene. Spørsmålet er om det vil være like attraktivt for de innsatte å motta kursbevis med kriminalomsorgens brevhode. Forskning og styringsdokumenter påpeker at det er viktig og nødvendig at arbeidsdriften i større grad brukes som opplæringsarena, men nevner ingenting om hvordan denne opplæringen skal dokumenteres jf. St.meld.nr 27, Skaalvik, Finbak, Pettersen, 2005, Eikeland, Manger, Asbjørnsen, 2013. Utdanningsetaten i Oslo, som er ansvarlig for fengselsundervisningen i Bredtveit fengsel, hevder derimot at praksis som blir gjennomført ved arbeidsdriften bør dokumenteres ved at de innsatte får kursbevis fra Grønland voksenopplæringssenter (Plan for opplæring innen kriminalomsorgen i Oslo, 2013-2017).

Kursbevisets endelig form og utseende er ennå ikke ferdigarbeidet. Det er en pågående prosess som vil endre seg. Det som er viktig er at de involverte instansenes interesser blir tatt hensyn til og enn så lenge er det viktigste at prosessen har startet og at de innsatte får dokumentert opplæring og arbeidspraksis.

7.3.1 Bruk av dokumentasjon etter løslatelse

Lien og Olsen (2008) påpeker i sin rapport at det er viktig at de innsatte opplever en relevans til det de lærer og arbeider med fengselet og det de ønsker å gjøre etter løslatelse. I masteroppgaven til Fromreide- Nessler utført i et annet norsk fengsel svarer tre av fire respondenter nei på spørsmålet om arbeidet i fengselet kunne benyttes etter endt soning (Fromreide- Nessler, 2014:82). Svarene samsvarer ikke med svarene til mine informanter som mente at dokumentasjonen av gjennomført opplæring og arbeidspraksis de fikk med seg ved løslatelse kunne medføre noe positivt. Som en

informant sa: «Det kan hende jeg får interesser seinere der jeg vil få bruk for det» (Innsattsitat). En ansatt hevder at: «Alle, nesten i iallfall, liker å få papirer, ytterst få er ikke interessert, de fleste vil få bevis. Inne hos meg er det viktig at de kan bruke dokumentasjonen som dokumentasjon på arbeidserfaring» (Ansattsitat). Derimot så svarer en annen innsatt at hun ikke visste at hun fikk med seg dokumentasjon for gjennomført arbeidspraksis og opplæring. Dette betyr at det skjer glipp i en travel hverdag og at informasjon om dokumentasjon ikke alltid når ut. Jeg opplever likevel at verksbetjentene når ut til de innsatte med informasjon og at dette bidrar til at arbeidsdagen blir mer meningsfull fordi de ser nytteverdien av arbeidet og opplæringen de har deltatt i.

7.4 Samarbeid skole – arbeidsdrift

Hvordan kan og skal to ulike kulturer samarbeide om å nå et felles mål slik at begge parter føler seg i varetatt og inkludert spør jeg i kapittel 6.1.2. Skoleeierne blir årlig oppfordret til å samarbeide med arbeidsdriften for at begge parter sammen skal styrke yrkesrettet opplæring i anstalten (Kriminalomsorgen, 2013:65). Det er delte meninger om samarbeidet mellom skole og arbeidsdrift i fengselet. Lien og Olsen (2008) hevder at det generelt har blitt dannet et bilde av at skolen og arbeidsdriften har et forbedringspotensial, men at ansatte i flere fengsler viser til at det har blitt bedre i de siste årene (Lien og Olsen, 2008: 98). Arbeidsgruppen i arbeidsdriften skriver i sin rapport (2013) at deres kartleggingsmateriale gir et klart inntrykk av at det er utbredt samarbeid mellom arbeidsdrift og skole (Kriminalomsorgen, 2013:67). Fromreide-Nessler hevder at samarbeidet er personavhengig og at den enkeltes faglige bakgrunn og hvor mye man er villig til å prøve noe nytt når det gjelder samarbeid kan variere (Fromreide-Nessler, 2014: 70). Anderson hevder i sin masteroppgave om samarbeid mellom skolen og arbeidsdriften i Skien fengsel at[...] det er et godt samarbeid mellom verkstedene og skolen i Skien fengsel» (Anderson, 2008: 73). Disse uttalelsene samsvarer med mine funn. En ansatt sier: «Det jeg har sett er at det som fungerer er at hvis jeg jobber sammen med en jeg har kjemi med- personavhengig- tenker vi likt blir det lettere» (Ansattsitat). En annen hevder at det har vært dårlig før, men at det har blitt bedre nå,[...] vi er i en god utvikling» (Ansattsitat).

I forskningsrapporten om praksisnær opplæring viser forfatterne til funn i undersøkelsen som sier at en viktig årsak til godt samarbeid er at verksbetjenter har pedagogisk utdanning. Som en av deres informanter uttrykker: «[...] det er viktig å vite hvordan man lærer bort, det holder ikke å være gode håndverkere» (Gjertsen og Gustavsen, 2015:40). I undersøkelsen kommer det frem at det er en stor enighet om at det er en fordel hvis verksbetjentene har en pedagogisk bakgrunn. Dette, mener jeg, viser hvor viktig det er at skolen og arbeidsdriften «snakker samme språk». Språket jeg her snakker om er at begge parter har samme forståelse av hva kompetansemålene i Vg1 DH innebærer og hvordan opplæring og arbeid i verkstedene og på skolen skal forankres i samme kompetansemål.

7.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet de tre hovedfasene i aksjonsforskningsprosjektet. Ved at jeg systematisk har drøftet viktige funn opp mot teori og sentrale styringsdokumenter har jeg fått en bedre forståelse av hvordan legge til rette for dokumentering av kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis. Jeg har drøftet utarbeidelsen av læringsmål i lys av lokale læreplaner med det formålet at de innsatte skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre livene etter løslatelse jf. Opplæringslova § 1-1. Deretter har jeg drøftet hvordan arbeidet med å bryte ned kompetansemålene til læringsmål slik at verksbetjentene fikk et eierskap til sine læringsmål i sitt verksted. Jeg har drøftet tilrettelegging av opplæring i verkstedene sett i lys av innsattes motivasjon for læring og opplæring i lys av mesterlæretradisjon og situert læring. Til slutt har jeg drøftet utarbeidelsen av kursbevis og bruken av dokumentasjon etter løslatelse. Helt til slutt i kapitlet har jeg drøftet samarbeidet mellom skolen og arbeidsdriften og de ulike utfordringene som oppstår når to instanser skal samarbeide om et felles mål.

I neste og siste avsluttende kapittel vil jeg presentere noen tanker om min egen læring og hvordan jeg ser for meg veien videre.

8.0 Avslutning

I denne masteroppgaven bruker jeg kvalitativ metode som utgangspunkt for mine datainnsamlinger. På tross av et begrenset antall informanter opplever jeg å ha fått dannet meg et godt bilde av deres opplevelser av hverdagen i arbeidsdriften. I mitt arbeid som verksbetjent har jeg erfart at den innsatte, gjennom deltagelse i verkstedsfellesskapet, motiveres til å tenke fremover, og betydningen av både opplæring og arbeidspraksis blir tydeligere.

Målet med oppgaven er å bidra til at kvinnelige innsatte i Bredtveit fengsel får dokumentert arbeidspraksis og opplæring i arbeidsdriftens verksteder slik at de er bedre rustet til å møte arbeidslivets krav om dokumentert kompetanse og kvalifikasjoner når de løslates. Målet er også at dette arbeidet skal inngå som en daglig rutine i verksbetjentenes arbeidsdag uten å stjele for mye tid fra et allerede presset tidsskjema.

Dette mener jeg vi har lyktes med. Dokumenteringen har blitt til en rutine som verksbetjenten gjennomfører for hver innsatt som er kvalifisert for det. Godkjent kvalifiseringen innebærer arbeid og opplæring i minimum førti timer samt lese- og skriveferdigheter. Oppgaven beskriver hvordan vi har lyktes med å implementere kompetansemålene fra Vg1 design og håndverk inn i produksjonen som foregår i hvert enkelt verksted. Mine funn viser at verksbetjentene gjennom dette har blitt mer bevisste på hva de gjør i verkstedet, hvorfor de gjør det og hvordan opplæringen av innsatte foregår.

Metodisk kan en stille spørsmålstegn i hvilken grad de innsatte var nok deltakende i utviklingen av premissene for dokumentasjonen. Her tenker jeg tenker først og fremst på at det kunne ha vært mer samspill i utviklingen av timelistene og utformingen av læringsmål mellom verksbetjent og innsatt. Et poeng er at en ved å ta med seg de innsatte helt fra starten av i utarbeidelse av læringsmålene kunne bidratt til en økt motivasjon for læring ved at de fikk et eierskapsforhold til selve prosessen. Dette kjenner jeg igjen fra mitt arbeid i videregående skole. Der legges det stor vekt på elevmedvirkning ved at elevene selv utformer læringsmål med utgangspunkt i kompetansemålene. Dette var det vanskelig å få til i arbeidsdriften grunnet tidspresset verksbetjentene sto i. Jeg opplevde at verksbetjentene hadde for lite tid til å kartlegge hva de innsatte selv opplevde som verdifulle læringsmål knyttet til arbeidet i verkstedet. Grunnen til dette er blant annet at verkstedene står for kontinuerlig produksjon av

håndverksprodukter og det stilles krav til inntjening. Arbeidsdriften er avhengig av å produsere varer som skal selges i fengselsutsalget og til andre oppdragsgivere. Fortjenesten av salget går til lønn til innsatte samt innkjøp av materialer og verktøy. På tross av dette opplevde jeg at verksbetjentene gjorde en verdifull og god jobb ved å la de innsatte få tydelige rammer for hva arbeidet i verkstedet innebar og brukte dette aktivt som et springbrett for motivasjon til skolegang og /eller videre utdanning.

Mine erfaringer er at det er først når dommen har falt at en innsatt klarer å begynne å tenke på framtiden på en mer konstruktiv måte. Fokuset i denne oppgaven er derfor innsatte som er i varetekt og /eller på korte dommer. Usikkerheten ved å sitte i varetekt innebærer en stor påkjenning og i denne situasjonen klarer de færreste å forholde seg til konkret opplæring innenfor fengselets murer. De vet ofte ikke hvorfor de har havnet i fengsel. Grunnen til det kan være enten en fornektelse av den kriminelle handlingen de er mistenkt for eller fordi de rett og slett ikke har gjort noe straffbart. De har ofte problemer med å forsvare et tomrom i cv'en sin når de skal søke arbeid etter løslatelse. Denne gruppen anser jeg som en spesielt sårbar gruppe som har stor nytte av kursbeviset, og det er derfor ekstra viktig å dokumentere det arbeidet og den opplæringen de gjennomfører. Selv om de innsatte ikke er klar over betydningen av kursbeviset mens de sitter inne kan det være viktig å ha med seg ved løslatelse i møte med et samfunn hvor dokumentasjon av kompetanse er viktig.

9.0 Etterord

Det er et år siden jeg avsluttet mitt arbeidsforhold i Bredtveit fengsel, og store deler av denne oppgaven er skrevet etter at jeg sluttet. Det kan ha både sine styrker og svakheter. Avstanden til arbeidsdriften har ført til at jeg ser dokumentering av opplæring og arbeidspraksis av kvinnelige innsatte i et metaperspektiv. Dette gir meg større nyanseringer av arbeidsprosessen som har blitt gjennomført, og har hjulpet meg til en mer uavhengig analyse. På den andre siden kunne det ha vært fruktbart å følge prosessen innenfra, og hele tiden konfrontere funnene mine med praksisfeltet. Denne dynamikken har jeg til tider savnet.

Det er viktig at kriminalomsorgen ser det verdifulle arbeidet som verksbetjentene gjør og at arbeidet med å dokumentere de innsattes arbeidspraksis og opplæring er en

essensiell del av rehabiliteringsarbeidet som kriminalomsorgen skal utføre. I dette ligger også en anerkjennelse for arbeidet som utføres.

En problemstilling som dukker opp er verksbetjentenes lønn. Slik det er i dag ligger lønnsnivået til en verksbetjent langt lavere enn til en yrkesfaglærer i videregående skole. Dette kan være en av årsakene til at det er få yrkesfaglærere som arbeider som verksbetjenter. For at arbeidet til verksbetjentene skal bli anerkjent må det skje en endring slik at de får betalt for det arbeidet de utfører.

I februar i år ble jeg invitert av Fylkesmannen i Hordaland til fagsamlingen «Inspirasjon og deling». Der skulle jeg fortelle om masteroppgaven min til lærere som arbeider med design og håndverksfag i videregående skoler i fengslene i Norge. En måned senere ble jeg invitert av Trondheim fengsel til å holde et innlegg for verksbetjenter og lærere om hvordan vi i Bredtveit fengsel har lagt til rette for dokumentering av våre innsattes arbeidspraksis og opplæring. Det var både bekreftende og givende å delta på disse samlingene. Det viser seg at det er de samme utfordringene som går igjen.

Utfordringens kjerne handler om at skolen og arbeidsdriften snakker to forskjellige språk hvor skolen er opptatt av undervisning, mens arbeidsdriften er opptatt av produksjon. Godt er det at alle er enige om et funksjonelt samarbeid, og at dokumentering av opplæring og arbeid, er viktig. Dette for å gi de innsatte et reelt bevis på sine kvalifikasjoner slik at de er bedre rustet til å møte hverdagen etter løslatelse.

Litteraturliste

- Alfsen, C., Hanssen, Å. & Ramstad, S. (2010). *Din tur til å bevise. Realkompetansevurdering i opplæring innenfor kriminalomsorgen (2007-2009)*. Sluttrapport. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Anderson, R. B. (2008). *Idyll i bagatellenes tyranni- om samarbeidsforhold i Skien fengsel, med spesielt fokus på samarbeidet mellom arbeidsdrift og fengselsskolen*. Universitetet i Oslo.
- Byholt, V. & Jernberg, N. (2011). *Praksisnær opplæring for innsatte i fengsel*. Oslo: VOX- nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Cappelen, A. (2009). *Innsatte*. (Sist oppdatert:27.mai 2009). De nasjonale forskningsetiske komiteene.[Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Innsatte/>. Hentet 9.5 2014
- Dahlback,J., Hansen, K., Haaland, G., Sylte, A.-L. (2010). *Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 – sluttrapport av aksjonsforskningsprosjektet Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP)*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dalland, O.(2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk
- De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (NESH). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006). <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> hentet 12.3.2016
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1999). *Mesterlære og eksperters lære*. I S. Kvale og K. Nielsen (Red.). *Mesterlære- læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Eikeland O. J., Manger, T. & Asbjørnsen, A.(2013). *Nordmenn i fengsel – Utdanning, arbeid og kompetanse. Rapport 3/13*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Fromreide – Nessler, M. G (2014). *Arbeidsdriften- uten mål og mening?*
Masteravhandling i kriminologi. Universitetet i Oslo.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42402/Maria_FromreideNessler.pdf?sequence=1&isAllowed=y hentet 9.2.2015
- Gilje, N. & Grimen, H.(1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetning- Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjertsen, H. & Gustavsen, A. (2015). *Det er de små skrittene som teller- økt kunnskap om praksisnær opplæring i grunnleggende ferdigheter i kriminalomsorgen*. Arbeidsnotat 1003/2015. Bodø: Nordlandsforskning
- Grenness, C.E.(2005). *Samarbeid og ledelse. PSY2400-Ledelse og kommunikasjon, vårsemesteret 2005*. Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hiim, H.(2013). *Praksisbasert utdanning: hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H.(2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket*. Avhandling for Phd-graden. Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Illeris, K.(2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jensen, K. (1999). *Mellomtradisjon og fornyelse- Introduksjon til den norske utgaven*. I Nielsen, K & Kvale, S.(Red) Mesterlære. Læring som sosial praksis.1. utgave, 3.opplag 2007. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag..

Kjus, Audun (2010) *Justissektorens værelser. Landsverneplan for justissektoren: Historiedel*

www.regjeringen.no/globalassets/upload/jd/vedlegg/hoeringer/justissektorens_vaelser.pdf hentet 13.8.2015

Kriminalomsorgen (2013). Fagdag i region sør.

http://www.kriminalomsorgen.no/fagdag-i_region-soer.5333880-237613.html hentet 9.1.2016

Kriminalomsorgen (2013). *Arbeidsdriften: Fortidens levninger - fremtidens muligheter.*

Arbeidsrapport. <http://www.kriminalomsorgen.no/hoering-paa-rapport-om-arbeidsdrift.5408722-237925.html> hentet 4.4.2016

Kriminalomsorgen (2015). *Strategi for kriminalomsorgens arbeidsdrift, 2015-2018.*

<http://www.kriminalomsorgen.no/ny-strategi-for-arbeidsdriften-er-klar.5724046-237613.html> hentet 9.1.2015

Kriminalomsorgen (2015). *Likeverdig forhold for kvinner og menn under kriminalomsorgens ansvar.* Lillestrøm.

Langelid, T. og Manger, T (2005). Frå tukt til opplæring. Fengselspedagogikken før og no. I T. Langelid og T. Manger (Red). *Læring bak murene. Fengselsundervisningen i Norge.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situert læring og andre tekster.* Dansk oversettelse, 2003. København: Hans Reitzels Forlag

Lien, L og Olsen, T. (2008). *Like sikker som snø- arbeidskvalifisering som en del av soning. Rapport 6/2008.* Bodø: Nordlandsforskning.

Malmberg, K.(2012). *Hvordan yrkesveiledes elevene i 10.klasse og i første halvår i Vgl?* Master 1 oppgave. Høgskolen i Oslo og Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.

Manger, T, Eikeland, O.J., Roth, B. B. & Asbjørnsen, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning. Rapport 4/13.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

- Manger, T. Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2010). *Innsette i norske fengsel. Motiv for utdanning under soning. Rapport 3/10*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Nielsen, K. & Kvale, S.(1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. 1.utgave, 3.opplag, 2007. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Nilsen, S.E. og Sund, G. H.(2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Opplæringslova.(1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: www.lovdatab.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4 hentet 6.9.2015
- Rasmussen, I. & Ødegård, E. R.(2015) *Hvordan gjennomføre utdanningsprogrammet Vg1 Bygg og anleggsteknikk slik at opplæringen blir relevant og meningsfylt for elevene med tanke på valg av fremtidig yrke?* Masteroppgave i yrkespedagogikk. Lillestrøm: Høyskolen i Oslo og Akershus
- Schön, D. A.(2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan proffesjonelle tenker, når de arbeider*. Århus: Klim
- Skaalvik, E. M., Finbak, L., & Pettersen, T.(2003). Undervisning i fengsel – på rett kjø! I *Evaluerings av fengselsundervisninga. Kompendium fra oppsummeringskapitla frå forskningsrapportane*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- St. meld. nr. 27 (2004-2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen. "Enda en vår"*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement.
- St. meld. nr. 37 (2007 - 2008). *Straff som virker - mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Oslo: Det Kongelige Justis- og Politidepartement.
- St. meld. nr. 30(2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelig Utdannings -og Forskningsdepartement.
- Straffegjennomføringsloven (2001) Lov om gjennomføring av straff. LOV-2001-05-18-21 <https://lovdatab.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21> hentet 12.2.2016.

- Sund, A.(2009). *Sporskifte-pedagogisk entreprenørskap i kriminalomsorgen*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Sylte, A. L (2014). *Vurdering for yrkesrelevant opplæring*. Nordic Journal of Vocational Education and Training Vol. 4 2014
<https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2249/1/1172874nr2.pdf> hentet 10.4.2016
- Thagaard, T.(2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utgave. Oslo: Fagbokforlaget
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I Tiller, T.(Red.) *Aksjonslæring- I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/Lokalt-arbeid-med-lareplaner> hentet 12.2.2016
- Utdanningsdirektoratet(2010). *Vurdering og dokumentasjon. Tema 6. Underveisvurdering for læring og sluttvurdering av læring knyttet til opplæring i bedrift..* Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Wenger, E (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1



Kriminalomsorgen region øst

Kari Malmberg
Ullevålsalleen 8 A
0852 OSLO

Deres ref:

Vår ref:
201411317-5

Dato:
24.09.2014

SØKNAD OM FORSKNING VED BREDVEIT FENGSEL - TILLATELSE INNVILGES

Vi viser til din søknad datert 27.05.2014 vedr.ovennevnte.

Søknaden er oversendt til Bredveit fengsel fengsel og de har bekreftet skriftlig at de stiller seg positive til å ta imot forskeren.

Søknaden innvilges.

Begrunnelse

Vedlagt søknaden fulgte prosjektbeskrivelse med intervjuguide, informasjonsbrev til mulige deltakere, samtykkeerklæring ihht til retningslinjene for "Behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen" og bekreftelse fra veileder. Forskeren skal påse at innsamlet materialet blir oppbevart på en forsvarlig måte og i henhold til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) sine retningslinjer. Kriminalomsorgen region øst ber om å få en kopi av tillatelsen fra NSD.

Krav til forskeren

Forskningen skal gjennomføres på en forsvarlig måte og innsatte skal ikke utsettes for personlig belastninger.

Forskeren skal forholde seg til den enkeltes enhets sikkerhetsmessige instruks.

Forskeren skal fremlegge bakgrunns materialet og informere enhetene ut ifra behov.

Forskerens taushetsplikt

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med kan være undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningslovens § 13. Forskeren er undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningslovens § 13c. Av § 13 e følger at forskeren plikter å hindre andre i å få tilgang eller kjennskap til opplysningene. Overtredelse av taushetsbestemmelser er straffbart, jf. straffeloven § 121.

Postadresse:
Postboks 694
4305 Sandnes

Besøksadresse:
Urtegata 9

Telefon: 23 30 49 50
Telefaks: 23 30 49 99
Org.nr: 982 349 419

Saksbehandler:
Hege Kongerud
E-post: postmottak-
8100@kriminalomsorg.no

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jan Stålhane
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 03.10.2014

Vår ref: 38890 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.05.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38890

*Dokumentering av kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved
Arbeidsdriften ved Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt*

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Jan Stålhane

Student

Kari Malmberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.03.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Malmberg kamalm@online.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjyre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 3

SAMTYKKEERKLÆRING I FORBINDELSE MED INTERVJU TIL MASTERPROSJEKT

«Dokumentering av kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved Arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt»

Som masterstudent i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus holder jeg nå på med min avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er dokumentering av innsattes opplæring og arbeidspraksis ved Arbeidsdriften i fengselet.

Jeg ønsker å intervju ti innsatte som arbeider og får opplæring i verkstedene på Arbeidsdriften. Spørsmålene vil handle om opplæring og arbeidspraksis ved Arbeidsdriften og hvilke tanker du har om hvordan du kan nyttiggjøre deg denne arbeidserfaringen etter løslatelse.

Intervjuet vil ta omtrent en halv time.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Jeg vil kun ta skriftlige notater under intervjuet. Av personlig informasjon ønsker jeg å vite alder og om du er norsk eller europeisk statsborger. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og notatene vil bli makulert innen mars 2015.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015.

Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte meg på Arbeidsdriften eller min faglige veileder Jan Stålhane ved Høgskolen i Oslo og Akershus telefon [REDACTED].

Studien er meldt til Kriminalomsorgen og Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Kari Malmberg

Samtykkeerklæring:

Jeg har lest og forstått informasjonen over og er villig til å delta i intervjuene.

Sted /dato:

Signatur:

Vedlegg 4

SAMTYKKKEERKLÆRING I FORBINDELSE MED INTERVJU TIL MASTERPROSJEKT

«Dokumentering av kvinnelige innsattes opplæring og arbeidspraksis ved Arbeidsdriften i Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt»

Som masterstudent i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus holder jeg nå på med min avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er dokumentering av innsattes opplæring og arbeidspraksis ved Arbeidsdriften i fengselet.

Jeg ønsker å intervju fire personer som er delaktige i dokumentasjonsarbeidet. Spørsmålene vil handle om fordeler og ulemper, utfordringer og engasjement i det daglige arbeidet med innføringen og gjennomføringen av dokumentasjonsarbeidet og utstedelsen av kurs/opplæringsbevis.

Intervjuet vil ta omtrent en halv time.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Jeg vil ta skriftlige notater under intervjuet. Av personlig informasjon ønsker jeg å vite hvor lenge du har arbeidet ved Arbeidsdriften. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og notatene vil bli makulert innen mars 2015.

Prosjektet skal etter planen leveres juni 2015.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med min faglige veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Jan Stålhane tel [REDACTED] eller meg på tel [REDACTED] eller epost

Studien er meldt til Kriminalomsorgen og Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Kari Malmberg

Samtykkeerklæring:

Jeg har lest og forstått informasjonen over og er villig til å delta i intervjuene.

Sted /dato:

Signatur:

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDE INNSATT.

Introduksjon til intervjuet

Takke for at informanten ville stille opp. Gjenta kort hva prosjektet går ut på og minne henne på at hun når som hest kan trekke seg fra intervjuet uten grunn.

Tema 1.

Hva slags utdanning/ bakgrunn har du?

Tema 2. Opplæring/arbeidspraksis ved Arbeidsdriften

Hvordan opplever du dagen på Arbeidsdriften?

Opplever du at du får opplæring/ arbeidserfaring som du kan bruke etter løslatelse?

Tema 3. Timelister

Hvordan synes du timelistene fungerer?

Tema 4. Livet etter endt soning

Hvilke tanker har du om kurs/opplæringsbevisets betydning for deg etter endt soning?

Kan opplæringen/arbeidspraksisen fra Arbeidsdriften ha noen innvirkning på hvordan du tenker deg livet etter soning?

Avslutning.

Er det noe du har lyst til å legge til som jeg har glemt å spørre om

Vedlegg 6

INTERVJUGUIDE ANSATT

Introduksjon.

Takke for at informanten vil stille opp og fortelle litt om hvor langt jeg har kommet i prosjektet.

Tema 1. Utdanning og bakgrunn

Hva slags bakgrunn har informanten

Tema 2. Arbeidsprosessen rundt utarbeidelsen av læringsmål knyttet opp til kompetansemålene i Vg1 design og håndverk

Hvordan opplevde du arbeidet med utarbeidelsen av læringsmålene i yrket ditt?

Tema 3. Det daglige arbeidet i verkstedet

Hvordan påvirker dokumenteringen ditt arbeid i verkstedet?

Kan du si noe om holdningene/reaksjonen til de innsatte til dokumenteringen?

Hvordan påvirker dokumenteringen de innsattes holdning til arbeidet i verkstedet?

Tema 4. Kurs/opplæringsbeviset

Hvordan synes du samarbeidet skolen /arbeidsdriften fungerer?

Hva slags rolle mener du arbeidsdriften/skolen har i dette prosjektet?

Kan du si noe om utfordringer mellom skole og arbeidsdrift?

Er det noe ved dokumenteringen som kunne vært gjort annerledes?

Avslutning. Er det noe du har lyst til å legge til som jeg har glemt å spørre om?

Vedlegg 7

NAVN:

YRKE:

VG1 DESIGN & HÅNDVERK /PRODUKSJON / ARBEIDSDRIFTEN			
KOMPETANSEMÅL: Velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte			
LÆRINGSMÅL:	UNDERVEIS	FULLFØRT	SIGN.

Vedlegg 8

TIMELISTE ARBEIDSDRIFTEN

NAVN / NAME:		INNSATTENR:	
OVERFØRTE TIMER FRA FORRIGE LISTE / NUMBER OF WORKING HOURS FROM PREVIOUS SHEET:			
HVA HAR DU GJORT/ WHAT HAVE YOU BEEN DOING?	DATO	ANTALL TIMER	
SUM TIMER:			

Vedlegg 9

Logo oslo kommune

KURSBEVIS

Navn /(innsattenr):

Fødselsdato:

har i perioden.....vært i arbeid og opplæring ved Arbeidsdriften. Hun har fått opplæring og arbeidspraksis innenfor rammene av læreplanen i Vg1 design og håndverk.

Hun har totalt arbeidettimer i verkstedet/ene.

Opplæring og arbeidspraksis har foregått i verkstedet for:

Tekstil:

Trearbeid:

Glass:

Keramikk:

Generell produksjon:

Det har blitt gitt opplæring og arbeidspraksis innenfor følgende kompetansemål i Vg1 design og håndverk i programfaget Produksjon:	Underveis	Fullført
Bruke og ta vare på materialer på en økonomisk måte og i tråd med retningslinjer for helse, miljø og sikkerhet.		
Velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte		
Utføre grunnleggende håndverksarbeid ut fra egen arbeidsplan, i tråd med relevante kvalitetskriterier og gjeldende forskrifter om helse, miljø og sikkerhet		
Holde orden på arbeidsplassen og utføre daglig vedlikehold av utstyr, verktøy og maskiner.		
Beregne materialer for bruk til produkter og tjenester.		
Bruke relevante faguttrykk i samtale og drøfting med kunder, brukere og kolleger		
Gjenkjenne og lage enkle håndverksprodukter og tjenester relatert til ulike kulturer, håndverkshistorier og trender		

Bruke farger og formelementer i praktisk arbeid for å skape bestemte uttrykk i produkter		
Lage og bruke arbeidstegninger og annen relevant dokumentasjon i arbeid med produktutvikling og produksjon		
Vurdere eget arbeid som ledd i å kvalitetssikre og videreutvikle arbeidsprosesser og produkter		
Eksperimentere målrettet med teknikker, form, farge, materialer og redskaper		
Det har blitt gitt opplæring og arbeidspraksis innenfor følgende kompetansemål i Vg1 design og håndverk i programfaget Kvalitet og Dokumentasjon:		
Dokumentere og kvalitetssikre egen produksjon og kompetanse på en hensiktsmessig måte		
Beregne pris på materialer, produkter og tjenester		

For flere referanser, ta kontakt med Grønland Voksenopplæringscenter.

Oslo,

Fagansvarlig, Arbeidsdriften

Avdelingsleder, GVO

Vedlegg 10

Logo oslo kommune

KURSBEVIS

Navn /(innsattennr):

Fødselsdato:

har i perioden.....vært i arbeid og opplæring ved Grønland voksenopplæringssenter. Hun har fått opplæring og arbeidspraksis innenfor rammene av læreplanen i Vg1 design og håndverk.

Hun har totalt arbeidettimer i verkstedet.

Opplæring har vært gitt gjennom arbeid i sømverkstedet.

Kompetansemålene er øvd på gjennom opplæring i:

- Vedlikehold og bruk av symaskin
- Klipping etter mønster
- Søm av barneklær

Det har blitt gitt opplæring og arbeidspraksis innenfor følgende kompetansemål i Vg1 design og håndverk i programfaget Produksjon:	Underveis	Fullført
Bruke og ta vare på materialer på en økonomisk måte og i tråd med retningslinjer for helse, miljø og sikkerhet.		
Velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte		
Utføre grunnleggende håndverksarbeid ut fra egen arbeidsplan, i tråd med relevante kvalitetskriterier og gjeldende forskrifter om helse, miljø og sikkerhet		
Holde orden på arbeidsplassen og utføre daglig vedlikehold av utstyr, verktøy og maskiner.		

Beregne materialer for bruk til produkter og tjenester.		
Bruke relevante faguttrykk i samtale og drøfting med kunder, brukere og kolleger		
Gjenkjenne og lage enkle håndverksprodukter og tjenester relatert til ulike kulturer, håndverkshistorier og trender		
Bruke farger og formelementer i praktisk arbeid for å skape bestemte uttrykk i produkter		
Lage og bruke arbeidstegninger og annen relevant dokumentasjon i arbeid med produktutvikling og produksjon		
Vurdere eget arbeid som ledd i å kvalitetssikre og videreutvikle arbeidsprosesser og produkter		
Eksperimentere målrettet med teknikker, form, farge, materialer og redskaper		
Det har blitt gitt opplæring og arbeidspraksis innenfor følgende kompetansemål i Vg1 design og håndverk i programfaget Kvalitet og Dokumentasjon:		
Dokumentere og kvalitetssikre egen produksjon og kompetanse på en hensiktsmessig måte		
Beregne pris på materialer, produkter og tjenester		

For flere referanser, ta kontakt med Grønland Voksenopplæringssenter.

Oslo,

Fagansvarlig

Grønland voksenopplæringssenter
voksenopplæringssenter

Avdelingsleder

Grønland

Figurliste

Figur 1: Komponenter i en sosial teori om læring etter Wenger.....	42
Figur 2: Modell etter Carr og Kemmis.....	48